



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS
MESTRADO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS

RACHEL PINHEIRO DE MATOS

HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 11.645/08 NO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE RORAIMA PARA O ENSINO MÉDIO

Boa Vista - RR

2017

RACHEL PINHEIRO DE MATOS

**HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 11.645/08 NO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE RORAIMA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras.

Área de Concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Fernandes

Boa Vista - RR

2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M434h Matos, Rachel Pinheiro de.
História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da Lei n. 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio / Rachel Pinheiro de Matos. – Boa Vista, 2017.
50 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Fernandes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.

1 – Referencial curricular. 2 – Lei n. 11.645/08. 3 – Educação. 4 – História. 5 – Povos indígenas. I – Título. II – Fernandes, Maria Luiza (orientadora).

CDU – 376.74(=1-82)

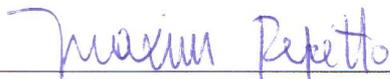
RACHEL PINHEIRO DE MATOS

HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 11.645/08 NO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DE RORAIMA PARA O ENSINO MÉDIO

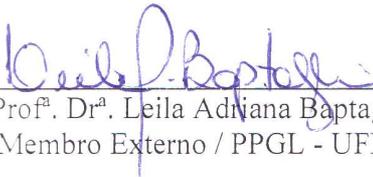
Dissertação apresentada como pré-requisito para a conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima. Área de Concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia. Defendida em 03 de março de 2017 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Fernandes
Orientadora / PPGSOF - UFRR



Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto
Membro Interno / PPGSOF – UFRR



Prof^a. Dr^a. Leila Adriana Baptaglin
Membro Externo / PPGL - UFRR

A Deus,
por estar presente no meu caminho e
me dar força e fé para seguir sempre em frente.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi possível graças à colaboração de muitos agentes, em especial à Universidade Federal de Roraima e o Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, por terem aberto as portas e propiciado a realização deste sonho, bem como a Universidade Estadual de Roraima, meu eterno berço, onde aprendi que o crescimento profissional só é possível com muito esforço, estudo e dedicação.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Maria Luiza Fernandes, por acreditar nesta pesquisa, e por muitas vezes nos momentos de aflição ser o ombro amigo, por sua dedicação, paciência, sensibilidade e apoio ao longo desta jornada e sobretudo pelas sugestões oferecidas no intento de lapidar esta pesquisa.

Aos professores que contribuíram na minha formação acadêmica nesta jornada: Dr. Marcos Pellegrini, por me guiar pelo caminho dos estudos sobre as culturas e me proporcionar arcabouço para seguir com esta pesquisa; ao Dr. Maxim Repetto coordenador do programa, dedicado que insistiu no aprendizado na disciplina de metodologia e que nos direcionou no estudo dos movimentos sociais, bem como: Dr^a. Ana Lucia Sousa, Dr^a. Ana Lia Farias Vale, Dr. Jaci Guilherme Viera e Dr. Felipe Kern, que contribuíram inúmeras vezes não somente nos encontros em sala de aula, mas no dia a dia, proporcionando o amadurecimento acadêmico.

Aos Professores Dr. Elder José Lanes e Dr^a. Leila Adriana Baptaglin, com quem tive a alegria de cursar a disciplina “Cultura Regional Memória e História” no Programa de Pós-Graduação em Letras.

À banca pelas valiosas sugestões e o tempo dedicado na leitura e avaliação desta pesquisa.

Manifesto minha eterna gratidão à minha família, em especial a meu inestimável pai que não está mais em nosso meio, mas que mesmo sem muita formação foi uma das pessoas mais sábias que conheci e que sempre incentivou os filhos a seguirem estudando; a minha mãe sempre presente me apoiando, meus irmãos que mesmo sem entender meus motivos me incentivaram a seguir em busca dos meus sonhos, assim como meu companheiro nesta jornada, Neemias Ferreira Hitotuzi, que segurou a minha mão todos os dias e nunca desistiu de mim.

As amigas construídas ao logo desta jornada, em especial as companheiras de madrugadas de estudo Gercina Cruz, Karla Martinez e Lyna Trindade e o amigo querido Fabiano Veloso, que tornaram as aulas da “Turma 2015 do Mestrado em Sociedade e Fronteiras” mais

agradáveis e que assim como eu continuam na jornada em busca dos seus sonhos e realizações profissionais.

E acima de tudo, a Deus por iluminar o meu caminho, por não colocar limites em meus sonhos e me abençoar com perseverança e fé, dons que contribuíram para realização dessa etapa em minha vida.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as propostas de abordagem sobre cultura e história indígenas inseridas após a edição da lei nº 11.645/08 no Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio em Roraima de 2012 – RECEM/RR, em específico na disciplina de História. A necessidade de entender e debater este tema surge com o marco dos ditames inseridos pela lei no que tange aos conteúdos educacionais e o que de fato tem sido exposto no Referencial curricular. A compreensão dos diferentes sentidos atribuídos aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, a partir da perspectiva do referencial curricular, é necessária, pois possibilita um novo repensar que assegura a produção de novas estratégias de inserção de abordagens sobre a temática indígena na sala de aula. Discutiram-se as possibilidades do Referencial Curricular Estadual e suas abordagens conceituais acerca do tema dentro da disciplina de História. Metodologicamente foi combinado o estudo bibliográfico com análise documental sobre o tema utilizando-se da análise de conteúdo com categorias preestabelecidas para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Palavras-chave: Referencial Curricular; Lei nº 11.645/08; Educação; História; Povos Indígenas.

ABSTRACT

The research aims to analyze the proposals for approaching indigenous culture and history included in the 2012 High School Curricular Framework of Roraima state-government schools (RECEM/RR) after the promulgation of Statute N. 11.645/08. The need to understand and debate this theme arises from the obligation to comply with the statute in reference to RECEM/RR. The understanding of the different meanings attributed to the concepts of multiculturalism and interculturality, from the perspective of the curricular referential, is necessary, since it allows a new rethink that ensures the production of new strategies of insertion of approaches on the indigenous theme in the classroom. The possibilities of RECEM/RR and its conceptual approaches about the theme within the subject of history were discussed. Methodologically, the bibliographic study was combined with documentary analysis on the subject using content analysis with pre-established categories to achieve the objectives proposed in this research.

Keywords: Curricular Framework. Statute N. 11.645/08. Education. History. Indigenous people.

LISTA DE SIGLAS

ACRE	Auditoria do Controle da Rede de Ensino
APIRR	Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima
ART	Artigo
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIR	Conselho Indígena de Roraima
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
DEI	Divisão de Educação Indígena
DIEMP	Divisão do Ensino Médio e Educação Profissional
DIEMP	Divisão do Ensino Médio e Educação Profissional
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Educação Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas

OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RECEM	Referencial Curricular da Rede Pública para o Ensino Médio
RECEM/RR	Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio: Roraima
RIDEI	Rede Internacional de Estudos Interculturais
RR	Roraima
SECD	Secretaria de Educação Cultural e Desporto de Roraima
SEGAD	Secretaria de Gestão Estratégica e Administração
SEI	Secretaria Estadual do Índio, reestruturação da Divisão de Educação Indígena
SODIURR	Sociedade para o Desenvolvimento dos Índios Unidos do Norte de Roraima
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra indígena
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO1- Correlação do material a ser abordado na disciplina de História na 1ª série 79
do Ensino Médio Regular em Roraima

QUADRO2- Correlação do material a ser abordado na disciplina de História na 2ª série 82
do Ensino Médio Regular em Roraima

QUADRO3- Correlação do material a ser abordado na disciplina de História na 3ª série 86
do Ensino Médio Regular em Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFLEXÕES SOBRE CULTURA: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO.....	21
2.1	CULTURA COMO CONCEITO HISTÓRICO E SEUS DESDOBRAMENTOS....	22
2.1.1	Particularidades do multiculturalismo.....	28
2.1.2	Interculturalidade: usos e significados.....	33
2.2	CURRÍCULO INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO.....	36
3	POVOS INDÍGENAS E A LEI Nº 11.645/08: RESPOSTA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DISCRIMINATÓRIAS.....	42
3.1	MOVIMENTOS ÉTNICOS NO BRASIL : UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO.....	45
3.1.1	Lei nº 11.645/08: povos indígenas no Ensino Regular.....	53
3.2	POVOS INDÍGENAS E O ENSINO REGULAR EM RORAIMA.....	61
4	REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE PÚBLICA PARA O ENSINO MÉDIO – RECEM/RR: TEMÁTICA INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	68
4.1	RECEM/RR: TEMÁTICA INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM RORAIMA.....	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta foi realizada a partir da análise das concepções existentes e descritas sobre os indígenas no Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio em Roraima (RECEM/RR), em específico na disciplina de História.

Analisou-se no RECEM/RR a temática indígena que se encontrava silenciada anteriormente nos currículos escolares, com o intuito de contribuir para o fortalecimento das discussões acadêmicas sobre os povos indígenas e educação em Roraima, uma vez que ainda são poucas as pesquisas realizadas sobre a existência da temática indígena no Ensino Regular. Em função das especificidades da discussão proposta, priorizaram-se aspectos relacionados à ampliação das propostas de abordagem postos na lei nº 11.645/08, ou seja, a exigência de incorporar o ensino de história e cultura indígenas na educação. Em função deste recorte, os aspectos relacionados ao estudo da história e cultura afro-brasileira não foram analisados nesta pesquisa.

O intuito é analisar como a temática indígena está inserida no contexto do RECEM/RR já que anteriormente esta não tinha obrigatoriedade de ser abordada dentro do currículo, percebendo-se a negação e a distorção da história dos povos indígenas nos conteúdos educacionais. No entanto, deve-se debater no circuito acadêmico a necessidade de produção de conhecimento no encalço da importância do estudo da história e cultura indígenas no contexto escolar, enfatizando principalmente a diversidade cultural.

Anima a pesquisa as experiências vivenciadas pela autora na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Roraima – UERR, onde a mesma é servidora desde 2008. Nesse ambiente, é possível o constante contato com diversas questões indígenas, até mesmo pela concepção e escopo da UERR que tem como foco atender estas comunidades com projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Em 2014, houve várias oportunidades de participar de visitas técnicas a diversas comunidades indígenas do Estado com intuito de verificar quais comunidades poderiam receber pólos da Universidade Estadual e quais cursos poderiam ser ministrados nestas comunidades,

além de propor projetos sociais que atendessem a realidade dos povos indígenas em suas comunidades. Foi na comunidade Flexal, no Uiramutã, em umas das reuniões para discutir acerca deste tema, que um dos oradores indagou: “como poderíamos pensar em ensino superior se o ensino básico estava sendo falho, uma vez que as crianças que ali viviam não entendiam o porquê da sua história ser esquecida e sua cultura deixada de lado na sala de aula”. Instigou-me entender o que realmente aqueles indígenas estavam reivindicando, afinal como poderia ser implantado um pólo da universidade se o ensino básico ainda era precário e os ensinamentos repassados ignoravam sua língua, história e cultura; como o Estado estaria lidando com aquela comunidade indígenas e como eles estavam sendo reconhecidos formalmente. Feitas as reflexões acerca do que foi dito ali e daquilo que poderia ser entendido e fui me questionando enquanto Acadêmica de Direito de que forma o sujeito indígena era entendido no âmbito jurídico regional, e de que forma a temática cultural era trabalhada no contexto educativo.

Em algumas pesquisas verifiquei que existia uma lei que obrigava o ensino da cultura e história indígena na escola, apesar da lei ser nova (2008) já estava em exercício e deveria ser atendida no âmbito do ensino formal em escolas públicas e privadas.

Vale ressaltar que os debates quanto aos conteúdos gerais a serem ministrados no âmbito escolar geraram em Roraima no ano de 2012 o RECEM/RR, que segundo consta no próprio documento, este foi amplamente discutido por profissionais de todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares desde 2009. Entre 2011 e 2012 as discussões se acentuaram com o propósito de reelaboração, sistematização e revisão de uma proposta curricular que representasse os anseios da comunidade escolar.

Os professores empenharam-se para abarcar os diversos temas que deveriam contribuir para o aprimoramento da formação do adolescente, na formação ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico acerca dos temas cotidianos vivenciados em Roraima. (RORAIMA, 2012a).

O RECEM/RR é considerado pela equipe de produção e elaboração uma alternativa didático-pedagógica que veio auxiliar os professores e técnicos na organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas da comunidade escolar, podendo ser entendido como a “fundamentação teórica que permite o estudo, por meio da contextualização local, nacional e global para entender a trajetória do homem na construção das civilizações” (RORAIMA, 2012a, p. 5).

Este material, no entanto não encontra-se disponível no sistema global de redes de computadores interligadas, e para realização desta pesquisa foi necessário uma investigação de campo junto a Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED) que disponibilizou, em 2015, cópia digital do material para análise documental.

O RECEM/RR constitui-se o principal documento de análise desta pesquisa, para tanto, entender o contexto histórico-social deste documento, interpretar a forma que as propostas de abordagens acerca da história e cultura indígenas foram contempladas, poderá contribuir academicamente para se repensar os temas a serem estudados no Ensino Médio em Roraima, e contribuir na desconstrução de algumas visões distorcidas do passado.

A caracterização do estado de Roraima, criado pela Constituição Federal de 1988, é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. O referido estado, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é o menos populoso do Brasil com uma população estimada em 2014 de 496.936 habitantes e em 2015 chegando a 505.665 pessoas (IBGE, 2014; 2015), ultrapassando o meio milhão de habitantes, indicando uma população indígena declarada de 49.637, sinalizando que o estado ocupa o 1º lugar no ranking de população autodeclarada indígena relativa a o total da população do estado, ou seja, 11% do total da população de Roraima autodeclara-se indígena. Somente seis unidades da federação possuem população autodeclarada indígena acima de 1%. Levando em consideração que a média nacional é de 0,4%, 50% das unidades federativas encontram-se abaixo, demonstrando em números a diversidade do estado de Roraima quando se fala em povos indígenas (IBGE, 2012).

Segundo o levantamento realizado pela FUNASA (2007), os povos indígenas que formam a diversidade étnica cultural de Roraima são: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wapichana, Yanomami, Yekwana, Saporá, Wai-wai, Patamona e Waimiri-Atroari, perfazendo um diversificado mosaico de culturas. Destes, o grupo mais populoso é o Macuxi, com cerca de 20 mil indígenas.

Ainda segundo a FUNASA (2007), Roraima tem extensão de 224.298,980 km², situa-se no extremo norte do Brasil, ao norte e noroeste tem limite com a República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativa da Guiana, ao sudeste com estado do Pará e a sudoeste e oeste com o estado do Amazonas, sendo formado por 15 municípios.

Baseado nos dados do IBGE (2012), Boa Vista, capital do estado, ocupa o 8º lugar entre as cidades com maior população indígena no Brasil por situação de domicílio urbano, com uma

concentração de 8.550 índios que frequentam escolas não indígena de Ensino Regular, em suas diversas etnias que convivem com os demais habitantes, inseridos no cotidiano urbano populacional; portanto essa diversidade acaba por colocar em *voga* o debate sobre temas relacionados aos povos indígenas em Roraima.

Os povos indígenas em Roraima possuem sua história marcada por profundo desrespeito à sua forma de vida, crença, cultura e língua e essa violação dos códigos culturais conduziu a um verdadeiro etnocídio, que teve início com a colonização portuguesa e a formação de aldeamentos na região: “As várias etnias eram confinadas e obrigadas a conviver com culturas e inimigos históricos, em exíguos espaços no mesmo núcleo, apesar de tal prática estar impedida pela legislação vigente” (VIEIRA, 2007, p. 29). Aos povos indígenas eram negadas as singularidades de suas etnias, o que ensejava na homogeneização destes em projetos desestruturados que simplificava a diversidade indígena em uma “única categoria, a um único conceito” (ATHIAS, 2007).

No contexto histórico da região, as práticas exploratórias eram comuns para com as comunidades indígenas. No século XVIII houve vários conflitos entre igreja, colonos e Estado, tendo como principal motivo o controle da mão de obra indígena. As discussões da escravidão indígena, por sua vez, suscitaram o surgimento de legislações específicas, tendo como objetivo regularizar o uso dos povos indígenas como mão de obra, elemento fundamental no processo de ocupação do período colonial em Roraima (VIEIRA, 2007).

Assim, o reexame do passado encaminha a reflexões quanto ao papel imposto ao índio na história do Brasil. Cunha (1993) observa em seus escritos, em diferentes contextualizações, como o índio foi identificado em vários momentos históricos: “gentios” (pagãos), “brasis”, “negros da terra”, (índios escravizados) “índios” (índios aldeados), e “bom selvagem”, símbolo da força a empecilho ao desenvolvimento da nação.

No século XVI, os índios eram ou bons selvagens para uso na filosofia moral européia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX, eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração que convinha precisamente extinguir. Hoje, eles são seja os puros paladinos da natureza seja os inimigos internos, instrumentos da cobiça internacional sobre a Amazônia. Há vários anos, um personagem de nossa vida pública declarou que não era ministro: apenas estava ministro. Eu diria o mesmo dos índios: não são nada disso, apenas estão. Ou seja, qualquer essencialismo é enganoso. A posição das populações indígenas dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional (CUNHA, 1994, p. 123).

Tem-se como ponto de partida da pesquisa o entendimento desse processo de formação de uma percepção sobre os povos indígenas, bem como as distorções históricas acerca do índio, os estereótipos e sua mistificação que insistem em ser repassados no discurso ainda presente na sociedade.

Viera (2007) observa em seus escritos que a política indigenista estava diretamente nas mãos do Estado, cuja preocupação por muitos anos foi a de apenas integrar o índio à sociedade luso-brasileira, transformando-o em súdito da Coroa. A disputa da região exigiu dos povos indígenas que se adequassem a um padrão, a uma identificação com o colonizador. Esse processo culminou com a proibição do uso da própria língua e a obrigatoriedade a falar a língua portuguesa. Rejeitou-se a língua indígena, depreciou-se culturas e crenças, incentivou-se o casamento entre índios e brancos.

Desencadeou-se, portanto tensões culturais entre os colonizadores e os colonizados, cujas diferenciações culturais outorgaram tanto em ajustes e negociações, quanto na sujeição do outro; sendo assim, os povos indígenas acabaram subalternizados e silenciados ao longo da construção da História do Brasil.

No que tange a disciplina de História, a exigência de incorporar o ensino da história e a cultura indígena no Ensino Médio deverá contribuir na desconstrução de estereótipos que se formou sobre os indígenas, contribuindo na retratação das informações distorcidas e divulgadas por séculos ao povo brasileiro.

Para tanto, introduz-se nesta pesquisa a lei nº 11.645/08 que aponta conteúdos de aprendizagem e define os componentes curriculares para o desenvolvimento dos temas sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito do Ensino Médio e Ensino Fundamental do Ensino Regular. Esta é constituída de apenas dois artigos e dois parágrafos, é uma das emendas à lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008a).

O texto constitui uma nova forma de tratamento à política educacional na medida em que estabelece os conteúdos que devem ser trabalhados na escola relacionados à educação numa perspectiva intercultural, através da contribuição de instituições na formação do cidadão brasileiro, apontando para necessidade da articulação entre a legislação, currículo, educação diferenciada, políticas públicas e cidadania.

A lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008a) teve origem no Congresso Nacional com o Projeto de lei nº 433/2003, assinado pela deputada Mariângela Duarte do Partido do Trabalhadores do estado de São Paulo (PT/SP), com a seguinte ementa:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003).

A lei 11.645/08 constitui-se em um complemento que inclui a temática indígena ao lado da temática afro-brasileira, a qual já havia sido contemplada pela lei nº 10.639/03. O projeto da lei nº 11.645/08 passou pelas comissões de educação, cultura e desporto, além das comissões de constituição e justiça e de redação, tramitando no senado por cinco anos até ser transformada em Lei Ordinária.

Conforme observa Neves (2013) em sua pesquisa, a inclusão da temática indígena na legislação foi debatida em diferentes momentos, com a participação do Ministério da Educação (MEC), de Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais nas áreas de educação. Alguns desses movimentos sociais étnicos viam na lei nº 11.645/08 uma mera concessão do Estado, outros a enxergavam como a materialização, nas áreas de educação, da afirmação de identidades de matriz diversa a europeia. Neste sentido, o ensino da história e da cultura indígena é visto cada vez mais como uma “ferramenta de luta” contra o racismo e o preconceito.

Repetto (2008), em pesquisa sobre os movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima, ressalta que o contexto que envolve as relações com os povos indígenas é considerado como delicado, tanto pela diversidade das organizações indígenas e as diferentes

instituições que trabalham com povos indígenas, como pelas particularidades históricas vivenciadas pelas várias etnias. Contudo, considera que:

O reconhecimento não só legal, mas sobre todo prático dos direitos indígenas e em especial da participação nos processos de crescimento econômico e social, assim como na própria criação e atualização da cultura requerem um esforço enorme, que não é possível apenas pela força do movimento indígena, e uma transformação social maior, que na verdade modifique o significado e a prática histórica da sociedade envolvente e, ao mesmo tempo, reconheça em plenitude as particularidades históricas dos povos indígenas e dos outros grupos sociais submetidos pelo Estado Nacional e pelo desenvolvimento capitalista (REPETTO, 2008, p. 98).

Nesse sentido, para corroborar com a pesquisa coloca-se em evidência os trabalhos acadêmicos produzidos sobre essa temática e que auxiliam no debate do tema, como a pesquisa desenvolvida por Neves (2013), *Currículo Intercultural, o processo de aplicação da Lei 11.645/08 nas escolas públicas da Amazônia*, que busca analisar a lei nº 11.645/08 com destaque para a questão indígena, como um possível mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação de caráter étnico e racial a partir de sua introdução na escola.

A pesquisa da autora acima referida esta alicerçada em quatro aspectos de análise: a lei nº 11.645/08, como uma possível resposta às práticas sociais discriminatórias; seus antecedentes históricos; as interpretações e expectativas, bem como a referida lei no contexto da Amazônia. A autora assume ainda a que a lei anteriormente citada é uma possibilidade formativa no interior da escola, na medida em que, por meio da reflexão, permite um aprofundamento e melhor conhecimento da condição atual dos povos indígenas, evidenciando as relações entre a educação e a cultura, compreendendo sua indissociabilidade na construção de um currículo incluídor e respeitador das diferenças (NEVES, 2013).

Colabora com o debate a pesquisa *Diversidade etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como conteúdo curricular*, desenvolvida por Silva (2012), visando observar as ações da Secretaria de Educação de Pernambuco referentes à reestruturação curricular para atender a determinação da lei nº 11.645/08.

A autora coloca em destaque as políticas de ações valorativas pertencentes à lei nº 11.645/08 tendo como objetivo a investigação das ações governamentais do âmbito estadual para que os princípios registrados na legislação fossem seguidos, procurando identificar possíveis

distâncias entre o que foi proclamado nos termos da Lei e as formas de sua assimilação pela política educacional.

Outra pesquisa dentro da temática é de Silva (2014), que tem como título *Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei nº 11.645/08*, onde este considera que a lei nº 11.645/08 possibilita o respeito e o reconhecimento das sociodiversidade expressadas pelos povos indígenas no âmbito escolar; em seu estudo observa as possibilidades, desafios e impasses no ensino da temática indígena, além dos entraves para a execução da lei e propõem uma avaliação crítica das ações para a efetivação.

Observa, ainda, o autor que a lei faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados e respeito às sociodiversidades que exigem um repensar sobre a história do país, e renovam as discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional” (SILVA, 2014).

Conduz a definições importantes quanto a Educação Indígena (EI), Educação Escolar Indígena (EEI) e o ensino da temática indígena, com intuito de desfazer qualquer equívoco ou confusão que ocorre quando se fala da temática indígena, principalmente quando se considera a lei nº 11.645/08. Para Silva (2014, p. 24), o ensino da temática indígena “são reflexões sobre os povos indígenas atendendo as exigências da lei nº 11.645/08, tratando do assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais”.

Aponta como um dos erros que tem ocorrido nos cursos de licenciatura e formação de professores a inclusão errônea da disciplina Educação Indígena, quando o correto para atender as exigências da lei seria o ensino da temática indígena, o que abarcaria de forma clara os princípios e conteúdos a serem estudados.

Os estudos acima citados corroboram com a investigação apresentada nesta análise. Para tanto, a pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: na primeira seção intitulada *Reflexões sobre cultura: perspectivas na educação*, revisaram-se os conceitos de cultura, multiculturalismo e interculturalidade, colocados numa relação com a educação escolar, desenvolvidos a partir da perspectiva educacional para alicerçar a análise do RECEM/RR. São fundamentações que traduzem a importância da produção de conhecimento sobre a temática indígena colocando em *voga* as particularidades e as perspectivas do currículo intercultural na educação escolar de Ensino Regular.

A segunda seção intitulada *Os povos indígenas e a lei nº 11.645/08: resposta as práticas discriminatórias*, versa sobre o caminho traçado pelos movimentos étnicos sociais no Brasil para educação intercultural, historicizando as lutas dos povos indígenas para reduzir práticas sociais discriminatórias. Examinam-se os desafios vivenciados para a inclusão da temática indígena no Ensino Regular. Para tanto, incorporasse a lei nº 11.645/08 na pesquisa como uma das respostas às práticas sociais discriminatórias. A pesquisa é conduzida para o âmbito estadual articulando as características culturais e os aspectos históricos dos povos indígenas ao Ensino Regular no estado de Roraima.

Na terceira seção, intitulada *Referencial Curricular da Rede Pública para o Ensino Médio - RECEM: temática indígena na disciplina de História*, tratou-se de esboçar os aspectos do RECEM/RR no que se refere à temática indígena na disciplina de História, direcionando a proposta para questões sobre a história e cultura dos povos indígena no contexto local analisando as implicações da lei nº 11.645/08 e as possibilidades para se discutir história e cultura indígena na disciplina de História à luz da perspectiva da educação intercultural.

Por fim, ao longo do texto dissertativo são delineadas algumas considerações em forma reflexiva com a pretensão de ampliar a compreensão da análise do RECEM/RR com foco na temática indígena no conteúdo da disciplina História no estado de Roraima, esboçando assim alguns estudos de legislações (aspectos legais) como marcação de ponto de debate sobre a temática.

2 REFLEXÕES SOBRE CULTURA: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

“A implicação disso é que precisamos de outra cultura para conhecer outra cultura.”

Marshal Sahlins (2006, p. 12)

Esse capítulo tem a pretensão de abordar os conceitos que circundam cultura, multiculturalismo e interculturalidade, colocados numa relação com a educação escolar do Ensino Regular, com o intuito de alicerçar a pesquisa proposta. São reflexões que traduzem a importância da produção de conhecimento sobre a temática indígena colocando em *voga* as particularidades e as perspectivas do currículo intercultural na educação escolar de Ensino Regular.

A diversidade cultural é o eixo de uma discussão rica em fundamentos, mas complexa no entendimento e nas ponderações no contexto escolar. Para tanto, se procura compreender como os diversos entendimentos e interpretações sobre as culturas, as particularidades do multiculturalismo, bem como os usos e significados que envolvem a interculturalidade, vêm sendo inseridos nas prescrições curriculares.

Esta reflexão abre o debate que fortalece a importância de se estudar a diversidade cultural brasileira, com o intuito de inserir novas estratégias de abordagens da temática indígena no Ensino Regular podendo, portanto, contribuir de forma assertiva na formação intelectual da juventude brasileira, tornando a convivência mais inclusiva e menos desrespeitosa.

A intenção da revisão proposta não é de esgotar os conhecimentos adquiridos sobre os conceitos de culturas, multiculturalismo e interculturalidade, mas apenas traçar alguns dos conceitos mais relevantes para subsidiar a análise documental que a pesquisa propõe.

Deste modo, trata-se de considerar sobre o assunto os ensinamentos de: Athias (2007), Bhabha (1998), Barth (2006), Candau (2007), Cuche (2002), Faustino (2006), Forquin (1993), Geertz (1978), Hall (2008), Kuper (2002), Magalhães (2014), Morin (2002), Oliveira (2006), Repetto (2008, 2012), Sahlins (1997), Silva (2005) e Velho (1994).

2.1 CULTURA COMO CONCEITO HISTÓRICO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A historicidade do conceito de cultura remete a uma revisão dos diferentes períodos sociais e históricos onde se discutiu também as práticas culturais. Nesse sentido, é necessário começar pela antropologia, que é considerada como a fonte principal do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas.

Velho (1994, p. 63), de forma bastante assertiva, expõe uma das formas usuais que o termo cultura tem sido utilizado:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

O conceito de cultura certamente pode ser considerado polissêmico e complexo, pois a sociedade tem sua vertente pluricultural, ou seja, é envolvida por diversas culturas em diferentes momentos se articulando, fazendo-se necessário o respeito e interação entre elas em suas diferenças. O homem ao nascer recebe uma série de costumes do grupo em que nasceu, e conforme vai crescendo, recebe novos conhecimentos desse mesmo grupo, de modo a integrá-lo na sociedade da qual participa. Além desses hábitos e costumes que recebeu do seu grupo, este mesmo homem vai ampliando seus horizontes ao ter novas experiências com grupos distintos em costumes, os quais farão com que este acabe por incorporar alguns desses costumes, ou modos de agir. Tais costumes vão-se incorporando à sociedade que este pertence e, com o tempo, são transmitidos como herança do próprio grupo. Contudo, somente alguns traços se transmitem e se incorporam à cultura que os recebeu. Esta, por sua vez, se torna também doadora em relação à cultura introduzida, que acaba por incorporar a seus costumes o que até então lhe eram estranhos, havendo, portanto uma troca “recíproca” de conhecimentos. Dessa forma, o homem ao adquirir novos elementos culturais diversifica sua cultura enriquecendo-a. A partir desta reflexão pode-se constatar que a cultura é dinâmica, pois esta se modifica continuamente, mesmo que este movimento não seja percebido pelos membros do próprio grupo.

Segundo Geertz (1978), não há como o homem não ser modificado pelos costumes locais por onde este passa, acumula-se de significados que ele próprio se encarrega de expor a todo o momento, sendo impossível separar o que é natural e universal daquilo que é local e variável na humanidade.

O sentido atribuído a cultura pode ser percebido a partir da expressão de coletividade de um grupo, sendo necessário compreender que existirá sempre um princípio normativo que irá nortear e reger as atividades de um grupo e estas normas devem ser repassadas aos demais integrantes. Portanto, pode-se dizer que, para que alguém possa ensinar os costumes e normas de um determinado grupo, este deve conhecer estas normas e costumes para que sejam concebidos, vivenciados e aprendidos como um todo. As normas repassadas conduzem as experiências culturais que irão formar a identidade de um indivíduo ou dos coletivos que ele pertença como a família, a escola e amigos.

Portanto, conhecer sua própria cultura e a cultura do outro é exigência necessária para o fortalecimento da identidade de um grupo e para a manutenção das relações sociais entre estes. Para entender este processo é fundamental atentar para os ensinamentos de Morin (2002, p.56) que, ao abordar o conceito de cultura, parte do entendimento que ela pode ser compreendida como um “conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social”.

Percebe-se que, segundo Morin (2002), a história e a cultura de cada grupo podem ser transmitidas de uma geração para outra, aprendida muitas vezes através de costumes, tradições, depoimentos e cantigas. No entanto, a cultura não se mantém pura ou impermeável, de forma que não possa sofrer interferência de outra cultura. Os grupos, ao interagirem entre si, ultrapassam as fronteiras culturais uns dos outros e acabam agregando novos conhecimentos e costumes.

Para Barth (2006, p. 194-195), “a cultura se dá nas diferenças interligadas, compartilhada e compreendida como unidade étnica com suas fronteiras e vínculos históricos”. Contudo, o fato de uma cultura ser influenciada por outra não pode ser concebido como desconfiguração desta cultura, pelo contrário, as relações sociais estáveis e persistentes são mantidas através dos novos conhecimentos adquiridos e são nestas relações que podem ser percebidas as marcas das diversidades culturais étnicas.

Além da explicação que Barth (2006) busca formar, é indispensável o aprofundamento das diferentes concepções conceituais em torno do significado da palavra cultura. Esta apresenta como elemento comum o entendimento que Geertz (1989, p.15) emprega ao afirmar que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, ou seja, a humanidade constitui-se de culturas, no plural, que interligam as pessoas e grupos sempre atrelados a significados que os situam em relação aos “outros”.

Disserta ainda Geertz (1978) sobre a definição de cultura e como ela pode ser estudada. Esclarece também o papel da cultura nas interações humanas e o impacto do conceito de cultura sobre o conceito do homem. Para o autor, as correntes teóricas sob princípios iluministas tentaram localizar o ser humano no conjunto de seus costumes e adotaram uma tática de relacionar os fatores biológicos, sociais e culturais entre si, minimizando a cultura na interação com os demais fatores, mantendo uma autonomia entre estes, denominando-a como concepção estratigráfica.

Sintetizando as palavras de Geertz (1978), pode-se perceber que cultura e a humanidade são indissociáveis e o processo de produção, acúmulo e transmissão de cultura foi responsável por nossa configuração social. A ausência deste processo implicaria, talvez, em uma existência instintiva, caracteristicamente mais próxima dos outros animais, com menos sentimentos reconhecíveis e níveis de cognição menos complexos.

Para Geertz (1978), os símbolos e significados são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles. São públicos e não privados. Cada um de nós sabe o que fazer em determinadas situações, mas nem todos sabem prever o que fariam nessas situações. Estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

Mostra-se assertivo o pensamento que Sahlins (1997) busca formar ao optar pelo uso do termo no plural, pois se acredita na existência de variedades de culturas, e não de graus, por isso o conceito de cultura segue no plural. Segundo o autor, as culturas que supostamente estariam em desaparecimento estão, ao contrário, muito presentes, ativas, proliferando em todas as direções, reinventando seu passado, subvertendo seu próprio exotismo, transformando-se para algo a seu favor, não havendo que se falar de hierarquização, mas diversificando-se.

Os pesquisadores Cuche (2002), Geertz (1978) Kuper (2002) e Sahlins (1997), partindo do pressuposto que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais, buscaram em seus textos a relevância do termo cultura e como ela pode ser interpretada.

Para Cuche (2002), o conceito de cultura é concebido como instrumento privilegiado para pensar o problema da diversidade humana e explorar as diferentes respostas possíveis. Dispõe da gênese social da palavra embasado nos conceitos iniciais de origem alemã (*Kultur*) e francesa (*Civilization*), sintetizados no inglês “*culture*” pelo pensador Tylor (CUCHE, 2002, p. 34-36). Geertz (1978, p. 53) comenta sobre a necessidade de estabelecer relações sistemáticas entre fenômenos diversos e a dificuldade em estabelecer “universais culturais” e “*consensus gentium*”; para ele a cultura seria como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento humano.

Contudo, Kuper (2002, p. 297) alega em suas pesquisas preocupar-se com a forma que o conceito de cultura tem sido utilizado, e trata de assegurar uma abordagem política sobre o tema, levando a compreensão que o termo cultura tornou-se um termo politicamente correto e usualmente utilizado para pluralizar, para se falar de diversas identidades coletivas.

Sahlins (1997), ao abordar a cultura numa perspectiva para o futuro, alegou em seus escritos que só através do estudo das culturas é possível a compreensão da organização da experiência e da ação humana por meio simbólicos.

O autor, ao reconhecer que os estudos culturais são o principal objeto de estudo na antropologia, rebate a corrente dos estudiosos que afirmam que as culturas estão em vias de extinção. Ele discutiu as duas principais críticas ao conceito de cultura: a primeira que afirmava que cultura só pode ser concebida como demarcação de diferenças, sendo assim, esta era acusada de discriminatória; e a segunda crítica no que diz respeito à continuidade e sistematicidade das culturas estudadas pela antropologia, ou seja, a afirmação de que o objeto de estudo da antropologia estaria em vias de extinção.

Sahlins (1997) parte da percepção que o processo de contato das diferentes culturas é tido como uma forma de “intensificação cultural”, ou seja, as sociedades tendem a se ajustar às novas condições através das estruturas já existentes e assim, ao invés de perder o aspecto cultural, os modificam tornando-as diversas.

O autor dispõe que a globalização e o capitalismo não estão destruindo os aspectos das culturas e transformando tudo em uma massa uniforme, mas sim gerando uma grande diversidade

de novas formas culturais, pois as culturas locais resistem a esse processo de “aculturação” se transformando e se apropriando das novas perspectivas que são apresentadas a elas.

Para o autor, “tudo que se pode hoje concluir a respeito disso é que não conhecemos a priori, e evidentemente não devemos subestimar o poder que os povos indígenas têm de integrar culturalmente as forças irresistíveis do Sistema Mundial” (SAHLINS, 1997 p. 64).

Na tentativa de compreender os múltiplos sentidos atribuídos a cultura depara-se no enredo de uma nova trama em que os grupos que antes eram apenas estudados em seus costumes e tradições, passam a produzir conhecimentos sobre si mesmos.

No livro “*Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais*, Cunha (2009) questiona este entendimento quando instiga a reflexão sobre o uso do termo cultura e aponta o porquê de adotar as aspas para diferenciar “cultura” e cultura. Para a autora “[...] é em plena consciência, e em concordância com uma convenção clássica, que opto por colocar “cultura” entre aspas quando me refiro àquilo que é dito acerca da cultura” (CUNHA, 2009, p. 358).

A autora trata o conceito antropológico de cultura (sem o uso das aspas entendida como a cultura “em si”) dos conhecimentos dos povos que foram tradicionalmente estudados pela Antropologia. Parte do ponto de diferenciação quando esses mesmos povos passam a falar de sua própria “cultura” (com aspas, entendida como cultura “para si”, um sistema metacultural). A autora parte do pressuposto de que povos tradicionais só tenham passado a falar de sua própria “cultura” a partir da apropriação do conceito antropológico, o que gera confusão no discurso de muitos estudiosos acarretando consequências consideráveis; a autora demonstra uma ideia objetiva de algo que se chamaria de cultura já encontrada nas próprias tradições de muitos povos.

[...] cultura corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral devida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. (MOREIRA; CANDAU 2007, p. 17)

Segundo Cunha (2009, p. 315), é importante refletir quanto ao uso e sentido de cultura devido ao desvio semântico que um termo ou vocábulo pode sofrer, conforme demonstrado acima. Mediante várias discussões, debates e reflexões acerca de como a cultura é concebida

pelos grupos étnicos, a autora cuida em tratar com o termo “cultura com aspas” quando refere-se sobre aquilo que é dito para si, divergindo dos conceitos e convicções defendidas pelos estudiosos e intelectuais, incorporando neste sistemas metacultural os conhecimentos que os próprios indígenas passam a produzir sobre si.

Nesta lógica, percebe-se, portanto, que apesar das comunidades indígenas serem bruscamente silenciadas, sua cultura e história não foram esquecidas por estes em muitos aspectos. Contudo, a imagem dos povos indígenas não foi considerada em sua individualidade, o que ensejou na homogeneização de sua cultura, o que Oliveira (2006) chama a atenção como sendo um processo de simplificação das sociedades indígenas a uma “única categoria, a um único conceito”. Athias (2007) lembra que não havia preocupação com a diversidade cultural dos índios do Brasil, sempre remetendo a uma categoria genérica e muitas vezes este deveria ser integrado à sociedade nacional. Esta política indigenista na sua prática confirma a “redução” das etnias indígenas a uma só categoria abstrata chamada de índio (classificando como pobre), facilitando o enquadramento em políticas públicas.

Somente a partir de um reconhecimento claro do fato que existe no Brasil vários grupos étnicos diferenciados, e conseqüentemente problemas diversos, que se pode chegar a uma política indigenista mais adequada para esses grupos. É admitindo a existência de etnias e sua especificidade que se pode tentar estabelecer uma política mais racional e reparar os desgastes já causados pela insistência secular em considerar o índio como igual em todos os lugares (ATHIAS, 2007, p. 32).

É necessário que se reconheça não somente a existência de povos etnicamente distintos em todo território nacional, mas que, além disso, se tenha consciência do papel destes povos na formação da identidade nacional.

Para tanto, é necessário conceituar formas de “culturas” que surgem nas sociedades contemporâneas como meio de combater a ideia de “homogeneidade cultural” que afirma que a cultura, o modo de vida e visão de mundo dos europeus são universais e únicos, subordinando os demais povos. O “multiculturalismo” e o “interculturalismo” são duas dessas formas de abordagem, e sua diferenciação, tendo como pano de fundo a educação, é à base da problematização desta pesquisa.

Em relação ao “multiculturalismo” e ao “interculturalismo” existe uma complexidade conceitual e teórica, pois há diversas tendências teórico-metodológicas, além de estes conceitos

enfrentarem o problema de serem tratados de forma descontextualizada nos textos educacionais e supostamente universalizados, exigindo atenção ao estudá-los e aplicá-los dentro da educação.

2.1.1 Particularidades do multiculturalismo

A ideia equivocada propagada por muito tempo entre a população brasileira a respeito dos índios foi alvo de debates nas comunidades indígenas que começaram a ser organizar em movimentos e passaram a combater determinadas visões distorcidas do passado, no intuito de desconstruir e superar os preconceitos ainda vivenciados. O movimento no Brasil traz à tona a partir da década de 1980 o discurso multiculturalista, termo que, de acordo com Faustino (2006), se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. O discurso ganhou também o campo educacional: o multiculturalismo tem seu principal foco na educação, e a escola começou a trabalhar com a ideia de igualdade e o combate à discriminação sem refletir em quais bases este discurso foi construído.

Fautisno (2006, p.84) observa que os países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram a reforma em suas constituições reconhecendo a diversidade cultural no âmbito nacional, na sequência dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo.

No entanto, Repetto (2012, p. 22-23) assevera que o conceito do multiculturalismo criou a “ilusão de que apenas o reconhecimento da diversidade permite a inclusão e a participação” e aponta que este pluralismo sugestiona que os indivíduos inclusive incorporem inúmeros valores num único ponto de vista que se torna abstrato.

Na antropologia, de maneira geral, a perspectiva multicultural compreende a sociedade como uma convergência de diferentes culturas. O multiculturalismo, em visão mais crítica, enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Kuper (2002) faz menção ao multiculturalismo em dois aspectos: o multiculturalismo de diferença que é voltado para dentro, atende aos próprios interesses e é inflamado de orgulho acerca da importância de determinada cultura e de sua alegação de superioridade, e o multiculturalismo crítico que, em contrapartida, é voltado para fora e está organizado de modo a

desafiar os preconceitos culturais da classe social dominante com o propósito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico.

Hall (2008, p. 52) disserta sobre o que ele toma como conceito de “multiculturalismo” no sentido substantivo, as características sociais e os problemas de governabilidade conhecidos por qualquer sociedade na quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua “identidade original”. Atribui às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidades gerados pelas sociedades múltiplas, entendendo que uma vez reconhecida a diferença, é possível compreendermos que cada identidade é própria – ela se constitui na hibridização, no movimento de articulação, nunca uma forma acabada, completa, sempre provisória tendo em vista os vários encontros que causam choque e entrechoques das culturas.

Na verdade, o ‘multiculturalismo’ não é uma doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos (HALL, 2008, p. 53).

O autor aguça nossa compreensão sobre o multiculturalismo liberal, comercial, corporativo entre outros; um que enfatiza com entusiasmo é o multiculturalismo crítico ou revolucionário, enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Como primeiro discurso, o multiculturalismo coloca como base a discussão sobre o tema da diferença a partir do surgimento de movimentos sociais contestatórios que, geralmente, estão vinculados às questões raciais e culturais. Neste sentido, a problemática vai se situar na demanda de reconhecimento e respeito a diversidades culturais.

Contudo, o conceito de “multiculturalismo” está claramente correlato com alguns fenômenos que são articulados às “sociedades da modernidade tardia” (HALL, 2008, p. 54). O primeiro deles é a globalização, esse fenômeno está associado à transformação e à aceleração das relações econômicas, industriais e financeiras, dos meios de comunicação e de transporte e das tecnologias, levando-os a atingir escalas globais, à constituição de redes mundiais amplamente interdependentes que ultrapassam as fronteiras nacionais e até mesmo culturais.

O balanço das complexas relações em âmbito internacional e o próprio fenômeno do “transnacional” instala dúvidas como o da desagregação das culturas tradicionais, dos limites

dessa expansão no que diz respeito ao direito e até mesmo à existência de minorias étnicas. Todas essas questões impactam na compreensão do que significa cidadania no mundo globalizado e afetam as políticas para a multiculturalidade (CANCLINI, 1995).

A identidade e a defesa destas minorias étnicas estabelecidas como “diferentes” em relação à cultura geral ou homogênea tem sido o impulso desses movimentos para poder se sentir e pertencer ao resto da sociedade, assim como de seu reconhecimento dentro dela.

Vale lembrar que o multiculturalismo tem seu surgimento dentro de sociedades liberais que se pensam ou autodenominam democráticas. Dentro do processo democrático, surge a necessidade de pensar uma sociedade que reconheça a pluralidade, estabelecendo um dos eixos reflexivos e discursivos que colocam como tema substancial a tolerância como valor fundamental de uma sociedade plural.

O questionamento político e, de certo modo, a responsabilidade social, no intuito de contribuir com essa tolerância como portadora valorativa da diferença, passou a formar parte dos movimentos sociais e começou a estabelecer-se como problemática discursiva e prática política educacional.

O surgimento de diferentes movimentos centrou-se no valor da reivindicação coletiva da diferença, estabelecendo, assim, identidades culturais definidas e fronteiriças. As diferentes ações coletivas buscaram demandas que, geralmente, relacionavam-se com a falta de reconhecimento e aceitação.

No intuito de refletir sobre as diferenças e estabelecer novas demandas de reconhecimento sociais, culturais e políticos, a questão do multiculturalismo também passou a formar parte da reflexão filosófica e epistemológica. Esta reflexividade teve uma orientação analítica e crítica que se orientou ao caráter subversivo e contra-hegemônico como próprio do multiculturalismo.

Assim, a partir da diversidade cultural, surge o pensamento de como se vai lidar com essa diferença e, sobretudo, como incorporar a mesma dentro da sociedade.

[...] a defesa dos direitos é um apelo aos fundamentos teóricos dos Estados Nacionais para que possam cumprir o contrato social da modernidade, que não se concretizou. Por esse viés, o multiculturalismo permite conhecer e respeitar os direitos de cada povo e, assim, fornece bases para o surgimento de políticas de ação afirmativa e discriminação positiva, que têm como meta dar igualdade de oportunidades no sistema liberal (REPETTO, 2008, p. 15).

As críticas ao modelo do multiculturalismo começaram a surgir, pois, uma das características a debater é como este modelo começou a isolar as diferenças culturais, o que evidenciou uma nova forma de marginalização social e com isso as diferentes culturas somente eram concebidas se permanecessem estáticas.

As diferenças culturais seriam enfrentadas por uma educação multicultural com uma visão meramente folclórica ou exótica de uma diversidade cultural, revelando-se como instrumento de “tolerância” ou “apreciação” da diversidade cultural. Quem tolera e aprecia não interage, apenas estabelece uma relação de desigualdade dentro da sociedade que pode ser questionada nas práticas pedagógicas que excluem as vozes dos grupos socioculturais marginalizados e silenciam a diversidade cultural.

O sentimento de tolerância confere àquele que tolera um lugar privilegiado na relação com o outro, um lugar estabelecido por uma relação de poder, que evidencia, em geral, a “grandeza” do que tolera face à diferença do outro.

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção (SILVA, 2005, p. 86).

A crítica se faz, também, como, no intento de refletir e incorporar por meio da tolerância e do respeito às diferenças, essa universalidade converte-se num relativismo cultural que se poderia pensar que abriga uma nova sorte de colonialismo, de segregação social. Assim, no intento de refletir o discurso e a prática política e social do multiculturalismo, o que se tenta mostrar ou esclarecer é como a partir da construção dele as contradições começaram a se tornar evidentes.

O multiculturalismo correu o risco de desvirtuar a realidade social, isto é, devido a leitura que faz sobre a pluralidade e a diversidade social e que assume como pressuposto a incomunicabilidade das culturas.

Da mesma forma, se a ordem da incorporação e da tolerância das diferenças culturais tenta-se estabelecer como prioritária dentro da sociedade, uma questão que se tornou importante dentro das políticas multiculturalistas foi o tema educacional e de como os diferentes grupos minoritários poderiam se incorporar nesse sistema.

Nesse sentido, para não ficar numa perspectiva que toma as culturas e as pensa em termos de algo que é externo e estático aos indivíduos, outra visão que poderia ajudar ao entendimento das diferenças culturais teria que partir de um olhar que entenda a interação e que se proponha a reconhecer identidades múltiplas e comunidades em processo e mudança. Este questionamento pode nos ajudar a repensar como imaginar as possibilidades de relações sociais e culturais (REPETTO, 2008).

Para tanto, é necessário entender a diversidade cultural não como um problema, senão como um conjunto de recursos para estruturar as relações interculturais. Da mesma forma, temos que nos situar nos processos históricos dos povos indígenas. Por essa razão, faz-se necessário questionar o multiculturalismo com o intuito de poder ter perspectiva sobre as necessidades atuais dos povos indígenas, assim como de sua relação com o resto da sociedade.

Para Bhabha (1998), esses aspectos são incorporados a nova cultura imposta e segundo ele “a representação do colonizado será sempre híbrida”, ou seja, conterão traços de discursos anteriores a colonização, perfazendo um jogo de diferenças e referências o que impossibilitaria mensurar a “pureza” da representação, que dificulta identificar como cultura mais autêntica ou mais complexa.

O que incide nos ensinamentos de Cuche (1999) que buscou compreender o entendimento sobre o que acarretaria os contatos de culturas distintas. Em estudos anteriores acreditava-se que a cultura passaria por estágios de evolução, sendo que as culturas taxadas como atrasadas ou inferiores deveriam “evoluir” até que os traços de diferenças não existissem mais, acarretando o desaparecimento da diversidade cultural.

O etnocentrismo pode tomar formas extremas de intolerância cultural, religiosa e até política. Pode também assumir formas sutis e racionais. No domínio das ciências sociais, pode-se agir como se houvesse o reconhecimento do fenômeno da diversidade cultural e ao mesmo tempo conhecer a variedade das culturas com uma simples expressão das diferentes etapas de um único processo de civilização. Deste modo, o evolucionismo do século XIX, ao imaginar os “estágios” de um desenvolvimento social unilinear, permitia a classificação das culturas particulares em uma mesma escala de civilização. A diferença cultural, nesta perspectiva, era somente uma aparência: ela estaria condenada a desaparecer, cedo ou tarde. (CUCHE, 1999, p. 17)

Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais.

A partir dos debates sobre o multiculturalismo se pretende ter, então, uma perspectiva crítica sobre os aspectos da interculturalidade. A necessidade de entender os modelos alternativos de convivência, de relações sociais é fundamental para que permitam posicionar uma perspectiva que dê conta da análise e crítica que precisa ser realizada nesta pesquisa.

2.1.2 Conceitos de Interculturalidade: usos e significados

Os conceitos de interculturalidade relacionam-se com o reconhecimento das diversas culturas e sua valorização ante uma sociedade que tem excluído e dominado grupos diversos, contextualizando-se nesta pesquisa os povos indígenas. Assim, a discussão se torna complexa, pois a compreensão do conceito remete a uma realidade onde a discriminação ainda é visível e teria que ser debatida para poder gerar um processo educativo mais participativo e menos alienante que supere os conflitos ainda existentes.

Os ensinamentos de Canclini (2007) sobre a temática remetem a uma perspectiva interdisciplinar em consideração ao intercultural com as relações interétnicas, e respeita as expressões e representações culturais dos povos, além de derrubar fronteiras. Para o autor, o interculturalismo está relacionado com:

o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que a abrem para o possível (CANCLINI, 2007, p. 49).

Podemos afirmar que o entendimento sobre o conceito vai além do que pode ser percebido nos estudos do multiculturalismo, que aparenta celebrar a cultura como algo estático, ornamental e/ou apenas um passado folclórico a ser contemplado no currículo escolar, o que criou a ilusão de que apenas o reconhecimento da diversidade permitiria a inclusão e a participação dos diversos grupos culturais.

Tendo presente esta realidade, faz-se necessário apontar os estudos de Vera Candau (2012) sobre multiculturalismo e interculturalidade. Para Candau (2012), alguns autores

entendem que estes termos se contrapõem, o multiculturalismo seria visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença, por outro lado, o interculturalismo colocaria em evidência o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais.

Para a autora, existem aqueles também que usam estas palavras praticamente como sinônimos, utilizando-se do termo multiculturalismo para a produção acadêmica do mundo anglo-saxão, e o termo interculturalidade, para os estudos elaborados em países de línguas neolatinas. Em diferentes pesquisas Candau (2012) vem reiterando que a palavra multiculturalismo é polissêmica, admitindo-se assim para ela uma pluralidade de significados. A necessidade de adjetivá-la coloca em evidência a veracidade de suas conclusões quanto ao tema:

Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. No entanto, é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que denomino **multiculturalismo assimilacionista**, **multiculturalismo diferencialista** e **multiculturalismo interativo** (*grifo nosso*) (2012, p. 243).

Logo, o multiculturalismo assimilacionista, segundo Candau (2012), partiria do reconhecimento de que nas sociedades os sujeitos não têm as mesmas oportunidades, não havendo que se falar em igualdade de oportunidades, pois a autora entende que os povos indígenas não têm o mesmo acesso a determinados serviços que outros grupos geralmente de classe média ou alta, com altos níveis de escolarização teriam. Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem nesta sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica. No entanto, não atingiria a matriz da sociedade, uma vez que procura-se assimilar os grupos marginalizados.

Ao tratar do que Candau (2012, p. 242) definiu como “multiculturalismo diferencialista”, ela parte da afirmação que “quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la”. De acordo com a autora, o multiculturalismo diferencialista propõe colocar ênfase no reconhecimento da diferença, buscando garantir assim a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, proporcionando espaços em que estas possam se expressar. Afirma ainda que, somente assim, os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base.

A autora entende que suas concepções estão apoiadas na perspectiva que “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais

adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAUI, 2012, p. 243).

Portanto, a interculturalidade assume um papel em destaque nesta pesquisa, pois discutir sobre o tema é também discutir as condições de um diálogo polifônico que coloca como eixo a necessidade de compreender o processo pelo qual povos indígenas e a sociedade nacional se relacionaram historicamente, e este processo vai além de uma perspectiva conceitual e teórica e remete a reflexão sobre relações das bases sociais, políticas e econômicas estabelecidas entre os grupos, conforme explica Repetto (2012, p. 22-23):

Discutir Interculturalidade nos exige, também, discutir as condições materiais do diálogo polifônico. Não podemos apenas ficar numa perspectiva conceitual e teórica, deve ter bases sociais, políticas e econômicas [...] definimos a interculturalidade como um “processo de diálogo entre culturas”. Hoje vejo que é necessário aprofundar essa definição, pois somente o “diálogo” não garante a construção de novas formas de convívio numa sociedade mais justa, que ao final de contas é o objetivo superior da educação. A sociedade e a educação estão atravessadas por grandes conflitos sociais e históricos. E nem por se utilizar um rótulo de “intercultural” está garantido um processo educativo mais participativo e menos alienante que supere tais conflitos. Contudo, o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos.

O autor apresenta o conceito de interculturalidade, que deve ser entendido não apenas como uma regra de procedimentos, mas, como descreve Repetto (2012, p. 23) “uma floresta barulhenta onde os grupos sociais, e não apenas indivíduos isolados e desterritorializados ou pseudo iluminados, possam concretizar sozinhos o espírito da participação”, entendendo que apenas abrir o espaço para uma discussão por si só não produz efeito, sendo necessária a “polifonia de vozes”, que deve falar e alvoroçar fazendo sentir as diferenças nestes espaços.

A interculturalidade nesta perspectiva é assumida como aquilo que tenta desentranhar, tanto na prática como na teoria, as relações assimétricas ainda percebidas na sociedade e transforma as formas de se relacionar com a diferença e a diversidade.

Pensar a interculturalidade nesta perspectiva é compactuar com a ideia de que as atividades culturais indígenas, suas percepções quanto aos processos históricos, são também fonte

de conhecimento. Assim, a cultura não pode ser captada como algo estático ou imutável senão como dinâmico que se gera em coletivo e se encontra em constante transformação de acordo com as necessidades de cada grupo. Portanto, as formas de culturas em suas constantes transformações e em suas diversidades se tornam possíveis de se conceber, pois existem relações interculturais de fato na realidade; assim a interculturalidade não deve ser confundida com um mero encontro não conflitante. No entanto, a partir do encontro intercultural entre grupos e, apesar do conflito que muitas vezes está presente, a aprendizagem que se produz sempre se dá para ambas as partes de forma contínua.

A revisão dos conceitos atribuídos a interculturalidade não teve a pretensão de esgotar os estudos sobre este, mas de esclarecer algumas perspectivas para, a partir deste ponto, relacionar o debate com a educação, conforme envereda-se abaixo.

2.2 CURRÍCULO INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

Na educação escolar de Ensino Regular, a compreensão do discurso do currículo intercultural é necessária para a continuidade do processo de aprendizagem, e é imprescindível a interação cultural uma vez que as escolas são constituídas de diversidades culturais e sociais tornando-se uma realidade evidente no âmbito escolar.

Portanto, o processo de ensino com atenção as diversidades culturais envolvidas se faz necessário, tendo-se sempre que ter o cuidado de analisar a seleção de conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos sobre a sua cultura e a cultura dos outros. Aqui, o sentido do currículo escolar pode ser compreendido como ações políticas e pedagógicas transfronteiriças, porque vai além dos limites de uma cultura e valoriza o diálogo entre as culturas dos sujeitos do currículo.

A proposição do “Currículo Intercultural” assume papel relevante nesta pesquisa, pois tem-se como base que o currículo não pode ser concebido como algo estático ou finalizado, mas conforme escreve Bhabha (1998), deve ser pensado como “um contínuo jogo de forças”, o que permite inferir que não basta pensar o currículo em uma forma genérica, sendo necessário portanto a vinculação à expressão “intercultural” como uma marcação política de contraposição ao currículo monocultural.

O desafio do diálogo intercultural em relação à história indígena denuncia a presença da cultura ocidental nos currículos escolares em prejuízo de muitas vozes que são silenciadas, além de evidenciar que algumas populações tiveram sua história negada ou distorcida. Candau e Russo (2010, p. 167) alertam quanto a polissemia da expressão educação intercultural e defendem uma interculturalidade crítica, posto que “a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar”.

A abordagem intercultural da sociedade é elementar para amparar mecanismos legais, sobretudo ao considerar o formato curricular adotado tradicionalmente em sala de aula sobre as contribuições dos povos indígenas, bem como do afro-brasileiro, na sociedade. Em geral, tais contribuições são lembradas apenas nas chamadas datas comemorativas do dia 19 de abril, dia em alusão ao Índio; 13 de maio, à Abolição da Escravatura e; 20 de novembro, referente ao dia da Consciência Negra.

Contudo, os currículos escolares são produtos de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção que tem tendências específicas do grupo que participou do processo formativo, portanto, não são neutros e expressam disputas políticas, consensos, aproximações, ou esquecimentos em permanente reconstrução.

A interculturalidade implica desconstruir as relações de discriminação para gerar espaços de reconhecimento [...]. Nesse sentido a educação intercultural é para todos, mas não a mesma. Cada grupo social pode e deve construir propostas de formação de acordo com suas necessidades sociais, políticas e culturais, respeitando as outras e sua própria (REPETTO, 2008, p. 48).

A interculturalidade, no espaço escolar, deve levar em conta a especificidade das culturas e as relações neste espaço e como os indivíduos se articulam para o enfrentamento das diferenças. A escola, nesta perspectiva, se configura como espaço de reprodução de poder, de embates, mas também como local de reflexões e reconstrução de novas posturas e saberes, aberta a trabalhar e refletir sobre as problemáticas sociais que estão presentes, assim como questões econômicas e políticas.

Ressalta-se que, ao utilizar-se o termo interculturalismo, concorda-se com os ensinamentos de Repetto (2015) que ao utilizá-lo não se refere somente à “idéia de diálogo entre as culturas”, mas enfatiza-se as relações sociais históricas que analisam as condições

indispensáveis ao diálogo. O autor afirma que devem ser considerados o contexto formado pelas contradições e desafios vivenciados.

Cuando usamos el término *interculturalidad* no nos referimos sólo a la idea de diálogo entre culturas, sino al conjunto de relaciones sociales históricas que rodean las condiciones materiales del diálogo (Gasché, 2008; Bertely *et al.*, 2009). Queremos decir que no se puede pensar en la interculturalidad como si fuera un diálogo armonioso y “angelical”, pues abarca relaciones históricas marcadas por el conflicto de la invasión colonial y por la construcción de Estados nacionales, donde las minorías sociales, económicas, raciales y culturales fueron subordinadas a los proyectos hegemónicos, un proceso no exento de contradicciones, ambivalencias y conflictos (Gasché, 2013) (REPETTO, 2015, p. 53).

Em contraponto, o currículo monocultural é socialmente bastante desigual, pois pretende tratar de saberes pretensamente universais, reduzindo a autonomia das culturas populares e convertendo “a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão” (SILVA, 1995, p.182). Assim, a pertinência do binômio Educação e Cultura só pode ser compreendido numa perspectiva de indissociabilidade:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação. [...] a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

Na perspectiva de uma renovação paradigmática da história e cultura indígenas no âmbito escolar, o desafio do diálogo intercultural crítico torna-se potencialmente necessário por quebrar a lógica da dominação e do controle, apontando para as demandas democráticas do nosso presente.

Ademais, o preconceito e alheamento sobre as diversas culturas presentes nas salas de aula nos conduzem a reflexão dos conflitos, pois este espaço é “marcado muitas vezes pelo debate e encaminhamento de situações racistas vivenciadas envolvendo os mais diferentes sujeitos da educação com vistas não a criminalização, mas à busca da convivência e superação” (MAGALHÃES, 2014, p. 200).

Evidenciar as contribuições dos povos indígenas pertinentes à história do Brasil é uma forma de promover a desconstrução de imagens estereotipadas e mecanismos de preconceito e discriminação na escola.

É possível considerar, ainda, a reflexão sobre algumas ideias equivocadas que se tem no Brasil quando o assunto se refere aos povos indígenas, além de ajudar a desconstruir imagens estereotipadas sobre estes grupos sociais.

A preposição intercultural permite uma liberdade no currículo que antes atentava apenas para perspectivas e concepções da ideologia e da estrutura da sociedade ocidental de matriz europeia, dita civilizada. Ao se falar em currículo intercultural coloca-se em destaque uma possibilidade de se falar de uma educação diferenciada que vai além desta compreensão e tem pretensão de colocar em *voga* a realidade das culturas diversas, além de dar melhor compreensão ao sentido de um currículo que leve em consideração outras visões, que antes eram marginalizadas, silenciadas diante da visão ocidental de cultura e de mundo, objetivando assim, um pensamento em diferentes perspectivas e em outros sentidos de cultura, extinguindo o currículo escolar e estabelecendo os currículos escolares atentos às culturas presentes na escola e no seu entorno social.

As especificidades dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas marcam a diferença do conhecimento tradicional quanto ao sentido que lhe é imputado, tornando nesse contexto um aspecto interessante, pois quando inseridos os conhecimentos tradicionais indígenas, faz-se necessário que estes sejam interpretados a partir do contexto no qual foi produzido; logo os conhecimentos tradicionais indígenas passam, então, a ser um instrumento para uma operação de apropriação que, através da tradução do conhecimento que visou fornecer, transfere um poder das mãos da comunidade indígena para a comunidade científica.

Esses conceitos supõem, ao falar em “conhecimento tradicional” no singular, que um único regime possa representar uma miríade de diferentes regimes históricos e sociais de conhecimento tradicional. Eles unificam o conhecimento tradicional a imagem da unificação operada historicamente no conhecimento científico [...] e os direitos que lhe podem ser associados (CUNHA, 2009 p. 328).

O conhecimento tradicional indígena quanto a sua unicidade e diversidade em conjunto com os direitos humanos das etnias remetem a uma compreensão equivocada, pois, induzem à concepção de um entendimento que todos os indígenas sejam iguais e únicos quanto a seus

pensamentos, hábitos, costumes e cultura, porém esta singularidade e generalização não condizem com a realidade. Este sentido singular de cultura única pode ser defendido e mantido na elaboração de políticas públicas e tratados legais, porém, por mais bem intencionadas que sejam não refletem a realidade, pois não comportam as diversidades específicas de cada cultura, do jeito que são interpostas.

As ponderações sobre o discurso assumido no currículo intercultural traduz respeito à identidade étnica e cultural que lhe é cabido. Na expansão das reflexões em outras perspectivas sobre cultura para a prática do Ensino Regular, a pedagogia surge com grande responsabilidade de promover a contextualização das reflexões sobre as múltiplas culturas existentes no âmbito escolar e uma educação de natureza interdisciplinar, que deve questionar a constituição das disciplinas nos seus fundamentos, fomentando as diversidades de conhecimentos e metodologias de ensino com o entendimento da necessidade de ampliar os entendimentos sob outras perspectivas e possibilidades, bem como da missão pública de transformar à sociedade em um local democrático de convivência. Contudo, Oliveira (2006, p.35) previa em seus textos as dificuldades que a contextualização sobre as múltiplas culturas iria acarretar na sociedade:

será nas sociedades multiculturais que a questão da identidade étnica e de seu reconhecimento vai se tornar ainda mais crítica. [...] a dimensão da identidade étnica relacionada com a da cultura tende a gerar crises individuais ou coletivas. E com elas surgem determinados problemas sociais susceptíveis de enfrentamento por políticas públicas, como por exemplo, as políticas de reconhecimento.

Muitas propostas pedagógicas curriculares já desenvolvem essa concepção de um currículo intercultural e reconhecem conhecimentos e metodologias de aprendizagem diferenciada da cultura dita “comum”, resultado das importantes etapas alcançadas na batalha por reconhecimento e aceitação dos conhecimentos das culturas, principalmente as indígenas, em nível regional e nacional.

Devido ao importante papel formativo que as escolas possuem, estas são incumbidas da responsabilidade de elaboração de práticas curriculares que visem a promoção e o reconhecimento das culturas diversas, além das que já estão prescritas no currículo, bem como o desenvolvimento assertivo dessas práticas no Ensino Regular. Esta perspectiva precisa ser cultivada e enraizada na educação, iniciando as transformações a partir da própria estrutura nos

seus processos e projetos de ensino e aprendizagem, ouvindo e dando voz a cultura dos próprios sujeitos que estão envolvidos no currículo, ao invés de marginalizá-los.

Assim, torna-se necessário por parte dos governos a elaboração de políticas educacionais efetivas, que auxiliem e proporcionem reconhecimento, valorização e condições dignas de funcionamento que correspondam ao esforço e realizações que a escola pública e os sujeitos do currículo compreendem, assumem e defendem como marcas culturais de seus currículos.

A escola também possui o importante papel transformador, pois é dos poucos espaços ainda em condições de repensar e mudar realidades, de reiterar ou opor-se a ideologias, de fortalecer o reconhecimento e respeito às culturas dos coletivos e o individualismo. O desempenho efetivo desse papel depende muito de como seus sujeitos concebem, compreendem e reconhecem os valores culturais nas práticas do currículo na escola, sendo esta, uma solução real aos “negados e ocultados”, condição dos sujeitos do currículo que são submetidos a uma indiferença quanto as suas experiências, pensares, valores culturais. Suas vozes, sua presença ou ausência são substituíveis e assim são destituídos de seus papeis, dos seus espaços.

Os aspectos legais do processo de comunicação intercultural estão conectados com lei nº 11.645/08 que comissiona a escola a transformar a história e culturas afro-brasileiras e a indígena em conteúdos de aprendizagem, sendo estes, temas fundamentais na formação do povo brasileiro, destacando a importância de uma abordagem reflexiva e atuante no tratamento das diferenças culturais no Ensino Médio Regular. Esta abordagem legal possibilita um repensar das possibilidades pedagógicas de valorização de referenciais culturais que mobilizem e contribuam no entendimento e aceitação real da diversidade brasileira.

Nesse sentido, no próximo capítulo se pretende traçar o caminho percorrido pelos movimentos étnicos sociais no Brasil para educação intercultural, examinando os desafios vivenciados para a inclusão da temática indígena no Ensino Regular, incorporando a lei nº 11.645/08 na pesquisa como uma das respostas às práticas sociais discriminatórias. A pesquisa é conduzida para o âmbito estadual articulando as características culturais e os aspectos históricos dos povos indígenas de Roraima.

3 POVOS INDÍGENAS E A LEI Nº 11.645/08: RESPOSTA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DISCRIMINATÓRIAS

“As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores, contudo têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco as suas identidades”

Boaventura Souza Santos (1999, p. 6)

Este capítulo tem a pretensão de descrever e analisar o percurso traçado pelos movimentos dos povos indígenas no Brasil para o processo de revisão do passado histórico nas narrativas de bases educacionais sobre suas histórias e suas culturas, examinando-se os desafios vivenciados para a inclusão da temática indígena no Ensino Regular e as lutas para reduzir práticas sociais discriminatórias.

Para tanto, introduzimos neste capítulo a lei nº 11.645/08, colocando-a como uma das possíveis respostas às práticas sociais discriminatórias. Conduzimos o texto para o diálogo estadual articulando as características culturais e os aspectos históricos dos povos indígenas em Roraima e o Ensino Regular, que passa por um estágio de amadurecimento de propostas voltadas à educação e a temática indígena.

Importa esclarecer que reconhecemos que aos povos indígenas que coabitam no Brasil são asseguradas algumas normas de conduta exclusivas a eles, que deverão ser produzidas por eles mesmos, a fim de projetarem seus próprios anseios, como é o caso da Educação Escolar Indígena (EEI) que possui legislações específicas para abranger as peculiaridades desta modalidade de ensino. No entanto, esta pesquisa não tem a pretensão de fazer um reexame detalhado sobre este assunto, visando claramente focar no Ensino Médio Regular em Roraima que recebe grande parte dos jovens indígenas que compõem a diversidade de povos indígena. Percebe-se, nesta pesquisa, que as escolas de Ensino Regular precisam acompanhar as mudanças previstas nesta nova revisão de lei e, assim, tornar-se um espaço mais respeitador de trocas de saberes, assegurando um equilíbrio educacional.

Lima (2002, p. 3) defende que a escola precisa criar uma pedagogia para diversidade, um fazer pedagógico que apresente diferentes possibilidades para ensinar, e que contemple o

aprendizado de todas e cada uma das pessoas, num processo amplo de formação humana. Esse conceito rompe os paradigmas escolares tradicionais, em que os educadores acreditavam na ideia equivocada de que o “normal” do processo educativo deveria ser acompanhado do “homogêneo”, o que afastaria as diferenças.

Percebe-se que, quando a escola respeita e se apropria das diferentes formas de aprendizado e compreende o desenvolvimento cultural das diversidades que a compõe, esta abre um leque de possibilidades para novos conhecimentos escolares, contribuindo assim para valorização e respeito da diversidade.

Sen (2000, p. 27) afirma que, com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros, e que a educação, conduzida nessa perspectiva, revela-se instrumento de liberdade, tornando os sujeitos agentes de mudanças e não receptores passivos de benefícios.

O conceito de educação intercultural retorna neste ponto da pesquisa como uma necessidade indispensável para o desenvolvimento da humanidade. É inegável que a educação é o melhor caminho para construção de bases sociais que sustentam um desenvolvimento humano mais harmonioso e possibilitam a diminuição da pobreza e exclusão social.

A revisão de leis também se faz necessária neste ponto da pesquisa, pois estas irão sistematizar as demandas sociais, tendo como princípio norteador a Constituição Federal de 1988 que reconheceu em seu artigo 216 a existência dos vários grupos que formam a sociedade brasileira. Os artigos 231 e 232 versam particularmente sobre as demandas no tratamento indígena. Além disso, a proteção para os povos indígena também é mencionada no artigo 215 da Constituição, o qual estabelece que o Estado tem como dever a preservação das manifestações culturais indígenas, o que certamente envolve, em última análise, como formas de expressão de um direito próprio, um direito como traço de uma manifestação cultural, pois visa assegurar seu modo de viver, se organizar, suas tradições dentre outros costumes próprios. De acordo com Silveira (2012, p.14):

O Estado Nacional Brasileiro não desconhece essa realidade plural, mas acaba suportando (a expressão é bem essa mesma!) algumas medidas até então indesejáveis, mas que encontram legitimadas por esses sistemas estranhos de regulação social. Dita tolerância normativa restou enganada constitucionalmente numa nova categoria de direitos, quais sejam aqueles ligados a cultura.

Do ponto de vista do autor, ainda que indesejáveis os povos indígenas acabaram sendo suportados pelo Estado Brasileiro, pois não havia mais como negar a diversidade que compõem o mosaico cultural que se expande por todo território nacional. Em muitos casos os povos indígenas deixam de se submeter à jurisdição oficial não por vontade própria, mas porque esse mesmo Estado que se impõem como universalista não se adaptou a eles; pior, até poucos anos atrás sequer os considerava, tratando-os da forma mais absoluta de invisibilidade.

Portanto, a não aceitação ou não reconhecimento das diversidades existentes no País durante esta trajetória gerou conflitos em vários momentos históricos que vão se desdobrar em problemas que são identificados nas práticas discriminatórias, dentre as quais as mais correntes são a criação de estereótipos e imagens distorcidas, não sendo tolerado aquilo que foge do padrão mítico do índio (cara pintada e cocar de penas na cabeça), acarretando situações de estranhamento, discriminação social e desrespeito as diferenças.

Neste prisma, aos povos indígenas restou apenas à alternativa de se organizarem superando suas diferenças internas, e se unir para requerer em conjunto seus direitos. Para consolidar essa estratégia, diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para perpetrar as articulações com outros povos e com a sociedade nacional. O amadurecimento dessas organizações levou à formação de “uma frente indígena em defesa dos direitos coletivos (lideranças e organizações locais, regionais, nacionais e internacionais), ao mesmo tempo em que eram identificadas necessidades e estratégias de cada povo, formando a base concreta do movimento e da luta indígenas” (SILVEIRA, 2012, p.28).

Logo, percebeu-se que a proteção jurídica para a sociedade em um Estado democrático de direito como o Brasil constitui-se como condição mínima para assegurar o direito de ser diferente. E os movimentos indígenas do Brasil, com apoio de diversos atores que também assumiram a frente das reivindicações indígena, conseguiram alcançar o reconhecimento de certos valores que já estavam previstos na Constituição Federal de 1988, contudo não estavam plenamente consagrados. Isso provocou diversas frentes de debates e reivindicações a procura de soluções coletivas para problemas comuns, dentre os quais tem destaque a questão da educação escolar que evidencie as contribuições dos povos indígenas no ensino formal, pressionando a União, Estados e a sociedade para que seja assegurado o processo de revisão do passado histórico do Brasil nas narrativas de bases educacionais, incluindo a história e cultura indígena a serem estudadas nos conteúdos educacionais com o intuito de reduzir práticas sociais discriminatórias e

exclusão social para com os povos indígenas, promovendo a desconstrução de imagens estereotipadas e mecanismos de preconceito e discriminação na escola.

3.1 MOVIMENTOS ÉTNICOS NO BRASIL: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO

Os povos indígenas, em seus constantes movimentos de interlocução com as sociedades não indígenas, têm demonstrado que não querem apenas para si um processo intercultural de educação, mas advogam que a conquista de seus direitos no que tange ao reconhecimento devem também se fazer passar no Ensino Regular. Propõem, assim, uma alteração na perspectiva histórica a partir da qual a sociedade brasileira é concebida, ressignificando na educação suas contribuições na formação do Brasil, reivindicando também que sejam ensinadas suas histórias e suas culturas para os demais jovens, no intuito de desconstruir ideias equivocadas que foram perpassadas ao longo da história do Brasil, reduzindo assim as práticas sociais discriminatórias contra estes.

As desinformações ainda presentes nas escolas levaram Zamboni e Bergamaschi (2009) a sistematizarem as cinco ideias equivocadas que ainda circulam nos espaços escolares e predominam no discurso de muitos professores ao retratarem o índio.

1) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada; 2) índio exótico, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; 3) índio romântico, vinculada à idéia do bom selvagem, apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor; 4) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional. E, embora ainda predomine um silêncio ao se tratar de povos originários, vislumbramos, em tempos mais recentes, 5) o indígena histórico, concepção que enfatiza a historicidade e o protagonismo das sociedades ameríndias. (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2009, p.6)

Observa-se que as ideias expostas acima ainda fazem parte do discurso que circula não só nas escolas, mas entre grande parte da população brasileira, que ainda coloca os povos indígenas como pessoas incapazes, exteriorizando que existe ainda muito preconceito. Percebe-se também, que ao tratar sobre o indígena remete-se sempre a uma figura única do índio, como se fosse uma única categoria, ignorando assim os vários grupos étnicos existentes no Brasil e que

estes possuem diferentes modos de ser e ver o mundo, acreditando-se ainda que povos indígenas compartilham dos mesmos costumes, crenças e língua.

Percebe-se que neste discurso os indígenas deveriam ter suas culturas congeladas, uma vez que não se considera como indígena aqueles povos que não se enquadram nos estereótipos tratados acima, acreditando-se que deixam de ser índios aqueles que vivem nas cidades, inferiorizando-os, e não reconhecendo sua importância no contexto atual e a sua capacidade de adaptação e dos seus conhecimentos.

Como bem abordado por Luís Donisete Grupioni: “A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas [...] permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (GRUPIONI, 1995, p. 483). Trata-se de uma visão etnocêntrica, construída desde os primeiros anos escolares, ancorada na História do Brasil que prioriza o ponto de vista do colonizador, o que invalidaria qualquer história anterior a chegada destes. Partindo desta concepção, entende-se que a figura do índio pertence apenas ao passado histórico do Brasil, numa figura romantizada sobre estes e não concebendo a sua existência no contexto atual, bem como a importância deste no presente.

As práticas escolares que foram impostas desde os primórdios afirmavam a superioridade do colonizador, justificando as ações integradoras e assimilacionistas implementadas pelo Estado brasileiro. Estas constatações em parte justificam os parâmetros que marcam as concepções de povos indígenas vinculados aos saberes escolares. Constatações como estas evidenciam um predomínio quase absoluto de parâmetros baseados no modelo civilizatório da sociedade europeia, que se mantém ao longo da história, embora se evidencie no tempo presente algumas mudanças.

Muitos estudiosos, ao considerarem os desafios para a educação no século XXI, alertam para o fato de que os currículos escolares não expressam os paradigmas da cultura contemporânea e ainda não comportam práticas que considerem as diferenças étnicas, chamando atenção para necessidade de parâmetros para práticas da interculturalidade.

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que,

entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadora; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (MUNANGA, 2005, p. 189)

Não se pode mais aceitar uma convivência de apenas tolerância para com os povos indígenas, sendo que o preconceito nas práticas educativas ainda é perceptível, pois é comum que os educadores transmitam para seus alunos posturas e ações que circulam na sociedade.

As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismos, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, **na escola**. Da mesma forma, podem aprender a ser ou torna-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações. (*grifo nosso*) (LOPES, 2005, p. 188).

A escola é considerada como um espaço onde ocorre a construção da identidade do indivíduo e também pode ser o local onde a diversidade será desvalorizada, negando o direito de ser diferente, pois é neste ambiente que muitos professores têm manifestado um tratamento equivocado.

Para tanto, se deve pensar nos equívocos ocorridos no Brasil do passado, entender seu presente e refletir sobre os possíveis caminhos que se quer para a efetivação de uma sociedade mais democrática através da escola.

O papel da escola é o de uma instituição social responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática (ARAÚJO, 1988, p. 44).

E, de uma forma inédita, a escola se vê na obrigação de tratar de forma clara assuntos que anteriormente se mantinha alheia, colocando em questão os paradigmas da educação ofertada pelo Estado que antes tratava de reduzir as diferenças e passa a ser desafiado a reconhecer as diferenças ao abordar a história e cultura dos povos indígenas. Conforme Coelho (2015, p.283), “a introdução das temáticas referidas anteriormente expõe os limites do paradigma em vigor e apresenta desafios que necessitam ser observados”.

Nesta conjuntura, a diversidade e a interculturalidade são colocadas em cena e fazem parte de um movimento que tem, por um lado, o protagonismo e a luta dos povos indígenas, seus intelectuais, seus professores, suas lideranças e, por outro lado, uma mudança nas práticas

escolares, tocadas pela necessidade de considerar as diferenças étnico-raciais nas propostas e políticas educacionais (BERGAMASCHI, 2012, p.59). Para pensar em comprometimento ético com a educação é necessário considerar a questão indígena na Educação Regular.

Os estudos das culturas e histórias indígenas na contemporaneidade têm mostrado que diferentes etnias pressupõem diferentes histórias, línguas, costumes e tradições. Muitos, por não entenderem o “modo de ser” dos grupos indígenas que inúmeras vezes não se adéquam aos moldes capitalistas de acúmulo de bens, acabam por conceberem estes como preguiçosos, não percebendo que estes começam a ocupar espaços que antes não imaginavam.

De acordo com Luís Donizete Grupioni (2001):

É importante registrar a presença indígena cada vez mais qualificada no cenário político nacional e internacional. Já é corriqueira a presença de lideranças indígenas em mesas de negociação, tanto com prefeitos e autoridades locais reivindicando escolas, atendimento à saúde e apoio para projetos econômicos, ou lutando contra propostas de exploração predatória de seus territórios, quanto em grandes fóruns e discussões internacionais (GRUPIONI, 2001, p. 23).

Como colocado pelo autor, os povos indígenas têm cada vez mais sido atuantes no cenário nacional e internacional, fazendo questão de serem identificados como povos diferenciados étnica e culturalmente.

Portanto, ao se tratar dos povos indígenas apenas no passado é incorrer na armadilha que denomina Manuela Carneiro da Cunha, de “ilusão do primitivismo”. Segundo esta ótica colocada pela a autora, “certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto, algo como fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais” (CUNHA, 1992, p. 11).

Entende-se que refletir sobre a temática indígena no Ensino Regular é abrir caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes na sociedade, abrindo também o caminho para o respeito. É reconhecer diversas culturas que compõem o Brasil em seus modos de se organizar.

O último censo IBGE/2010 apontou que no Brasil existem 305 povos indígenas, falando 274 línguas e contabilizando cerca de 817 mil indivíduos. Corroborando com o fato de que tratar sobre os grupos que se convencionou chamar genericamente de “índios” é como negar aos povos indígenas suas múltiplas expressões socioculturais, sua diversidade entre si e diferentes na

sociedade. Significando que pensar nos povos indígenas que habitam o Brasil é, portanto, pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas.

Independentemente dos números apresentados, e os problemas que a educação enfrenta, não se pode deixar de atentar para o poder que detém a escola sobre a sociedade enquanto instância formadora dos jovens, principalmente no que diz respeito ao seu papel face a diversidade étnica e cultural. Reconhece-se as suas limitações para lidar com questões como preconceito e alheamento, mas é necessário que a escola estimule a reflexão do que ocorreu anteriormente e assimile os erros.

As experiências vividas na mediação entre as comunidades indígenas e a escola têm indicado uma postura centrada no etnocentrismo e de políticas com tendências homogeneizadoras orientadas, geralmente, por ausência de informações sobre os grupos locais, e atitudes de preconceito e discriminação.

Contudo, apenas após o Brasil passar pela promulgação de seis Constituições, e somente com a sétima Constituição (em vigor desde 1988), é que se exigiu do Sistema Nacional de Educação novas políticas de tratamento para com os indígenas, e que atendam as particularidades e peculiaridades culturais dos diferentes grupos étnicos, em uma perspectiva intercultural. Com a Constituição de 1988, os diversos povos indígenas tiveram reconhecidos as suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231). Os povos indígenas conquistam para a escola uma nova função social tendo como referência as relações entre culturas, currículo e identidade.

A partir de então, os documentos oficiais e as formulações dos próprios indígenas começaram a refletir e explicitam temas como currículo e formação especializada. Os indígenas exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, entre outros que devem nortear as diferentes realidades curriculares vivenciadas nos diferentes contextos e que atendam as demandas por escolarização, emanadas pelos povos indígenas.

O atendimento a demandas sistematizadas pelos povos indígenas, e que já foram garantidas por lei, implica uma renovação nos paradigmas educacionais, na medida em que se tornam desatualizados para oferecer alternativas de formação com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas planejadas que visem contribuir com as novas diretrizes impostas, neste momento de inclusão de novos saberes escolares.

Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, conhece como o marco histórico a promulgação da CF/88, quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a terem direitos às suas diferenças. Os estudos da história brasileira deixam indícios de que nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença indentitária, provocar a necessidade do Sistema Nacional de Educação rever sua postura de forma a atender e respeitar as diversas lógicas de produção de conhecimento e suas formas de ver e entender o mundo. Percebe-se que o texto Constitucional acabou por consagrar os direitos primários que iriam se desdobrar em diversas direções, não sendo possível, a princípio, mensurar sua abrangência, porém foi o subterfúgio que os movimentos indígenas necessitavam para projetar seus anseios e se fazerem ouvidos dentro da sociedade brasileira.

Neste quesito, as questões que envolvem os direitos dos povos indígenas a escola e aos processos de educação diferenciados entram em pauta nas escolas propriamente indígenas, colocando em confronto as diferentes perspectivas.

Embora o foco da pesquisa seja os ensinamentos sobre os povos indígenas na escola de Ensino Regular, julga-se importante assinalar a presença excepcional de um número elevado de indígenas nas escolas de Ensino Regular em Roraima, bem como entende-se ser relevante colaborar, mesmo que sucintamente no campo histórico, com o surgimento da educação escolar indígena através dos ensinamentos de Luis Donisete Grupioni (2008) que, ao tratar do tema historiciza que,

É na passagem dos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada (...) Esse discurso, da educação diferenciada como direito dos índios, se estrutura pela negação da escola indígena vigente e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que deveria orientar sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e ideias que esse discurso se constrói como inovador e busca alcançar legitimidade, a ponto de se impor hegemonicamente nos anos seguintes. Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino

da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados (GRUPIONI, 2008, p. 36-37).

Ao enveredar-se nas tramas do discurso sobre a educação escolar indígena concatenando com os acervos jurídicos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que são basilares e apresentam as considerações que sustentam a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, permite-se a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena. Contudo, falar de educação dos índios nos dias atuais requer atentar também para que estes estejam inseridos nas cidades, pois tiveram seu processo e seus propósitos alterados, necessitando permanecer e procurar uma qualidade de vida que preencha suas necessidades, o que levou muitas famílias a se estabelecerem em cidades acarretando a permanência de muitos jovens indígenas em escolas de Ensino Regular.

É importante ressaltar que além de garantir o reconhecimento das especificidades culturais dos povos indígenas a CF/88 ainda garantiu aos indígenas o uso das línguas maternas nos seus processos de aprendizagem. É, portanto, a partir da aprovação do texto constitucional que o termo educação indígena passou a ser utilizado para referir-se a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, direito dos povos indígenas.

No entanto, até 2003, não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no Ensino Básico Regular. Só a partir de 2003, com a sanção da lei nº 10.639/03, que outros textos legais foram sendo elaborados em nível nacional, e isso vai acontecer mais efetivamente pelo menos teoricamente com:

- 1) A lei nº 10.639, de 2003, que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática, história e cultura afro-brasileira. A formulação da lei partiu do resultado do empenho dos movimentos negros na busca da igualdade racial através da educação e da política de ações afirmativas. Em seu histórico, tem como princípio o

compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil na “3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul. O Estado nacional assumiu o compromisso de iniciar importantes políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial, sendo uma das propostas defendida e aceita pelo governo brasileiro na conferência a de se introduzir, através de lei, a disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” no currículo escolar; porém, esta proposta só veio a ser atendida, em grande parte, em 09 de janeiro de 2003. (GOMES, 2009).

2) Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei nº 10.639/2003; compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.

3) Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

4) Em 2007, a Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em seus Artigos 15 e 21 prevê que “Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações fiquem devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação pública. Os Estados adotarão medidas eficazes em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados para combater os prejuízos e eliminar a discriminação e promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade”. Os povos indígenas têm direito, sem discriminação alguma, ao melhoramento de suas condições econômicas e sociais, entre outras esferas, na educação, no emprego, na capacitação e no aperfeiçoamento profissionais, na habitação, no saneamento, na saúde e na seguridade social.

5) Em 2008, a lei nº 11.645/08, que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639/03, por sua vez, confere ênfase aos povos indígenas.

Não se trata de apresentar um panorama histórico de como foram sendo concebidas as políticas de inclusão e toda a gama de conhecimentos produzidos para integrarem o currículo ao

longo dos anos. Busca-se apenas analisar documentos basilares que regulamentam a educação, a exemplo da lei nº 10.639/03, lei nº 11.645/08, Resolução CNE nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 003/2004, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, buscando subsídios que mostrem como devem ser contempladas, atualmente, a história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares.

Essas determinações legais são importantes, pois, reconhecem os novos direitos no âmbito legal, ao mesmo tempo em que são resultados de contestações e manifestações de povos indígenas, resultado do questionamento das relações de poder esse que se produziram as disposições anteriores, gerando um fortalecimento dos processos de afirmação étnica, caracterizando processos de mão dupla. As mudanças nas formulações legais explicitam os direitos próprios decorrentes da identidade indígena.

3.1.1 Lei nº 11.645/08: povos indígenas no Ensino Regular

Inicia-se essa discussão partindo da observação de tratar-se de uma temática relativamente nova no currículo escolar, incluída por meio da lei nº 11.645/08, resultado das muitas reivindicações do movimento dos povos indígenas que exigiram o reconhecimento e o respeito à diversidade das suas expressões socioculturais como forma de superar toda e qualquer expressão de preconceito e discriminação. A lei representa uma conquista de direitos presentes nos textos da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ao se afirmar que existiu atuação dos povos indígenas na obtenção de direitos presentes na revisão dos textos no campo jurídico e político, tem-se como base a pesquisa de Grupioni (1995), que menciona entre outros movimentos, as mobilizações e reivindicações de professores indígenas da região do Amazonas, Rondônia, Roraima e Acre no final da década de 1980 e início dos anos 1990, que resultou em um documento enviado a Câmara e ao Senado Federal no qual solicitavam mudanças nos conteúdos vivenciados nas escolas oficiais de Ensino Regular. Os povos indígenas exigiam mudanças sugerindo o ensino de conteúdos que expressassem o respeito as suas histórias e expressões socioculturais. As reivindicações ocorreram em decorrência dos

povos indígenas terem a consciência das desinformações presentes nas escolas de Ensino Regular sobre a sua situação histórica e sobre suas diversas culturas.

Na "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", escrita em julho de 1991 pelos professores indígenas e reafirmada em outubro de 1994, está firmado como princípio que *"nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo"*. (grifos do autor) (GRUPIONI, 1995, p. 483)

Reconhece-se que as referidas reivindicações dos povos indígenas procedem, pois, no contexto da história do Brasil estes acabam sendo concebidos como meros coadjuvantes num contexto passado, preocupando-se, a partir disto, com as formas de abordagem da diversidade sociocultural e especificamente a diversidade étnica no que se refere à história e culturas indígenas. As contribuições acadêmicas têm avançado rumo à desconstrução da ideia que índio é um ser pertencente a um passado distante.

Não se ignora que o texto Constitucional de 1988 avançou substancialmente no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil, resultado de um processo lento e emancipatório. No entanto, conforme dito anteriormente, até 2003 não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial nos espaços escolares.

Cabe destacar que na LDB sancionada em 1996, não apareceria de forma clara este reconhecimento, tão somente no artigo 3, determinava-se que o ensino seria ministrado com base nos princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e valorização da experiência extra escolar. No artigo 26 estabelecia-se o seguinte: "Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais" (BRASIL, 1996). Isto é, ficava subentendido uma flexibilização nos currículos, na medida em que se admitia a incorporação de disciplinas que poderiam ser escolhidas levando em conta o contexto local.

Deste modo, apesar de se verificar certa liberdade na complementação dos currículos, a base nacional continuava sendo única e definida por instâncias exteriores às escolas. Este enfoque só mudou com a promulgação da lei nº 10.639/03, que modificou os artigos 26 e 79 da LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A mudança para incluir a temática indígena ao lado da temática Afro-brasileira só veio ocorrer em 2008, quando sobrevém uma nova mudança na LDB, com a promulgação da lei nº 11.645/08 que agora também veio instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Como vários estudiosos têm apontado (BERGAMASCHI, 2012; CANDAU, 2012; COELHO, 2015; NEVES, 2013; SILVA, 2012; SILVA, 2014; RUSSO e PALADINO, 2014; NASCIMENTO, 2016), a lei nº 11.645/08 busca constituir-se como um mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial e aos aspectos de invisibilidade a qual os povos indígenas foram empregados, propiciando na escola a possibilidade de discutir os estereótipos e preconceitos existentes, possibilitando a valorização da diversidade cultural nacional.

A inclusão das temáticas referidas nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08 redimensionam, desde fora, a memória histórica. Ao determinarem a inclusão da História da África, da História Indígena e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, colocam em questão as formas pelas quais a trajetória histórica brasileira é concebida e ensinada, desde o século XIX (COELHO, 2015, p. 296).

No entanto, inicialmente identificam-se limitações no fato do interior da lei não explicitar abertamente a diversidade do país ao se referir aos negros e indígenas como “dois grupos étnicos” que caracterizariam “a formação da população brasileira”. Apresentando estes povos no singular, sem problematizações ou discussões relacionadas a processos de desigualdade e exclusão existentes.

Acredita-se ser outra limitação da referida lei a ênfase das temáticas no passado ao tratar do “resgate das contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do

Brasil”. Se, por um lado, pode ser uma orientação valorosa para desvelar a invisibilidade destes grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao passado, contendo traços de discurso de um índio romantizado, com traços culturais isolados e folclorizados, não concebendo a existência do mesmo na atualidade nem sua relevância no mundo atual (COELHO, 2015).

Realizado as ponderações sobre as limitações da referida lei, entende-se que mesmo com limitações esta é um avanço, pois abre o debate quanto aos povos indígenas no Brasil e gera a oportunidade de estudar a história e cultura indígena por todos os jovens no âmbito do Ensino Regular. Ademais, os próprios indígenas assumem a autoria da lei, pois foram constantes as lutas pela sua implementação. A luta pelo reconhecimento digno por parte da sociedade não indígena aparece na convenção 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que aborda o seguinte:

Art. 31 Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (BRASIL, 2005)

São movimentos que aos poucos vão conferindo outras possibilidades para a temática indígena na escola, deixando latente o que é importante ensinar na perspectiva da história e culturas dos povos indígenas.

Bergamaschi (2012) ao tratar sobre a lei versa que,

Respondendo às solicitações dessa lei, posso dizer que há itens imprescindíveis na implementação desse estudo na escolarização. Destaco em primeiro lugar, a necessidade de considerar a diversidade de povos que constituem esse universo e sair das generalizações que a palavra “índio” suscita, assumindo nas práticas pedagógicas a pluralidade de histórias, línguas e de culturas. Também é importante reconhecer as diversas dinâmicas culturais, as transformações e a historicidade de cada povo em particular, que, assim como outras sociedades, vem se transformando ao longo da história, dinamizando seus processos de identificação, e afirmar os povos indígenas como partícipes da e na história do Brasil em todos os seus tempos e espaços. Neste sentido, creio que é preciso estudar o passado dos povos indígenas – e não os povos do passado- adotando uma postura afirmativa diante de sociedades que têm história e passado próprios; no entanto partilham da história do país, inclusive no presente, por isso destaco a importância de considerar a contemporaneidade, a atualidade de cada um desses povos. (BERGAMASCHI, 2012, p. 61-62)

Pouca reflexão se faz sobre o passado dos povos indígenas antes da chegada dos colonizadores, não sendo percebido por muitos que estes têm história e passado próprios, e compartilham também da história do país na contemporaneidade.

Apenas após a promulgação da lei nº 11.645/08, conforme Silva (2014), as universidades começaram a produzir pesquisas sobre propostas de inclusão de temáticas indígenas na escola, para além de apenas incluir no currículo alguns aspectos ou partes da cultura e história de um determinado povo.

Os conhecimentos sobre os povos indígenas transmitidos através das escolas e mídias devem ser realizados a partir da reflexão que os indígenas se constituem em diversidade e possuem modos de vida próprio e contemporâneos, sendo inaceitável a perpetuação da imagem não condizente do indígena que foi repassada na pré-escola, conforme explanado abaixo:

Muitas vezes a imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida, pois são escassos os contatos com a temática indígena no restante do período de escolarização e na vida adulta, tendo várias mídias a veicular imagens não condizentes com os modos de vida contemporâneos dos povos ameríndios. Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país [...] A lei 11.645/08 surge nesse contexto, em que os povos indígenas buscam auto afirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras, como costumam dizer. (BERGAMASCHI; GOMES, p. 57-58, 2012)

Essas concepções levam a repensar a relação tradicional postulada entre a escola e os povos indígenas. Na verdade, pensar a questão indígena no Brasil é, sobretudo, desenvolver estudos dos processos pelos quais se constroem historicamente determinados sentidos. No cerne dos estudos, pode-se verificar mais detalhadamente como se deu o processo de construção de novos sentidos sobre os povos indígenas no Brasil e porque alguns estudos ainda mantêm a leitura do indígena “vestido de penas” e “com cocar e a cara pintada”. Decorrendo destas constatações da obrigação de se exigir desdobramentos da legislação, Coelho (2015, p. 286) traduz “a necessidade de alterar o saber escolar, de modo a satisfazer a legislação, desde fora do sistema – compreendendo os espaços de pesquisa e formação de pesquisadores e professores”.

No ordenamento jurídico brasileiro, a principal legislação que regulamenta o sistema educacional é a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB. Nela, estão previstos o direito à educação, o dever de educar, as

finalidades e os princípios da educação nacional, além de sua organização em modalidades de ensino, dentre outras abordagens referentes ao sistema educacional. Interessa-nos, nesta pesquisa, o capítulo II que dispõe sobre a educação básica e que prevê, dentre outras normatizações, as disciplinas que devem constar nos currículos do ensino médio. Até o ano de 2003 não era previsto na LDB o ensino da cultura afro-brasileira, o que veio a ocorrer com a promulgação da lei nº 10.639 que estabeleceu que nos currículos da educação básica deveria abordar a história da África e dos africanos.

Nota-se que como na edição da lei nº 10.639/03 não incluía a temática indígena foi necessária a promulgação da lei nº 11.564/08, que acresceu a LDB também os povos indígenas. Isto se deu após considerar que o Brasil é um país marcado pela diversidade social e que, portanto, vários povos fazem parte da nossa identidade nacional, sobretudo, os povos indígenas. Reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena além das várias reivindicações e veementes discussões, fruto do protagonismo histórico dos povos indígenas, aliado aos intelectuais que discutiam essas questões.

As referidas leis são consideradas pelos movimentos negros e indígenas como instrumentos indispensáveis na luta contra as desigualdades etnicorraciais, uma vez que a instituição escolar possui a aptidão legal para contribuir com a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos associados a esses grupos e, dessa forma, promover uma educação centrada no reconhecimento e respeito das diversas peculiaridades singulares que compõem a população brasileira. Entretanto, se sabe que uma lei pode tornar-se letra morta quando sua aplicabilidade representa mais um problema do que uma solução, ou seja, pode haver um distanciamento entre a prescrição e a efetivação de fato. Portanto, alguns mecanismos legais foram elaborados e instrumentos de política foram acionados visando garantir o cumprimento da legislação em foco, o que é indicativo de que as reivindicações e lutas das forças interessadas ganharam permeabilidade nos aparelhos de Estado, como o Plano Nacional da Educação (PNE).

Contudo, deve-se atentar para os benefícios que a inclusão da temática indígena traz ao currículo escolar de escolas de Ensino Regular, pois a inclusão possibilita um pensar sobre os povos indígenas, especialmente no que se refere à construção de no mínimo uma prática de “tolerância” entre índios e não índios baseada no conhecimento mútuo e no respeito à alteridade. Aracy Lopes da Silva (2001, p. 120) enfatiza:

Se se quer ter a tolerância como objetivo a ser incorporado à mentalidade brasileira pela via da educação, a formação continuada de professores das redes públicas e privadas e os cursos licenciatura nas universidades devem acolher sistematicamente atividades voltadas à sensibilização para a alteridade e garantir o acesso dos professores e estudantes ao conhecimento acumulado sobre os grupos étnicos específicos e os povos indígenas no país.

Percebe-se, portanto a necessidade de exigência de incluir a temática indígena na escola de Ensino Regular e esta pode ser vista como uma iniciativa rica que resgata uma questão importante da escola, propiciando aos demais maiores oportunidades de conhecer o processo de construção do país, bem como compreender a história indígena do passado e do presente. A lei tende a beneficiar a formação curricular, visto que irá gerar abordagens inovadoras em relação à história e cultura indígena nas escolas.

Vale ressaltar que essa nova lei oferece ao aluno a oportunidade de reconhecer as matrizes culturais que fizeram parte da história do seu país, pois a abordagem realizada nas escolas estava voltada para a história europeia, sendo desprezadas as demais histórias dos povos que contribuíram para formação do Brasil.

Constata-se que a instauração das leis objetiva uma mudança no que tange à compreensão da construção do Brasil, uma vez que visa mostrar que os grupos étnicos assim como os europeus exerceram influência na história brasileira, sobretudo nas áreas social, política e econômica, o que corrobora a necessidade de serem estudadas na Educação Regular.

A implantação dessa normatização poderá contribuir para o abandono do ensino sob a perspectiva eurocêntrica da formação da sociedade e valorizar os grupos étnicos diversificados em si, respeitando suas diferenças e peculiaridades, pois conforme Grupioni (1995, p.430):

[...] as sociedades indígenas compartilham de um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentam situações peculiares de contato e troca com outros grupos humanos.

Contudo, no âmbito educacional, a questão da interculturalidade começou a ganhar espaço nas pautas de discussão recentemente. No intuito de refletir sobre e de construir uma educação voltada para a cidadania, em 1998, a questão da pluralidade cultural foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação como um dos temas transversais. De acordo com o documento de apresentação dos temas transversais, um dos critérios adotados para a escolha e a

definição dos temas para o trabalho escolar foi a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental. Mas é justamente no ensino fundamental que a abordagem dessa temática se mostra escassa ou superficial.

Nessa ótica, ao se dar acesso, no contexto escolar, a essas práticas sociais (ou culturas), em alguma medida garante-se o direito não apenas de preservação e compartilhamento de saberes históricos que foram se perdendo ao longo do tempo, mas à revisão de crenças e valores e à interação com as tradições socioculturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a nacionalidade brasileira.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 27, inciso I, defende “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e a ordem democrática”, que surge como embasamento para a criação de leis como a lei nº 10.639/03 e lei nº 11.645/08, objetivando que os princípios constitucionais de igualdade sejam mantidos e que sejam respeitadas as questões pertinentes à diversidade cultural étnica. A inclusão destas temáticas nos currículos escolares permitirá ampliar, de maneira ética, a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira com vistas ao fim do preconceito.

Torna-se prioritário a superação das concepções discriminatórias presentes no senso comum a respeito dos povos indígenas, das diferenças culturais e das relações interétnicas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

O combate ao preconceito passa pela educação e exige repensar o currículo como caminho para a promoção de uma educação inclusiva, pressupondo a necessidade de planejá-lo coletivamente e de propor conteúdos e modos de abordagem que contemplem a valorização das diferenças. À escola, como difusora de ideologia, compete atuar com vistas à eliminação de qualquer tipo de preconceito e essa missão é de todos os envolvidos no processo educacional.

No campo jurídico e político, as conquistas avançaram e, para encerrar este momento de direitos conquistados, vale destacar que as trajetórias dos movimentos indígenas têm sido marcadas por um processo histórico de resistências e de lutas em defesa do direito à diferença, agregando-se a conquista de políticas públicas voltadas à garantia dos princípios da reparação, do reconhecimento e da valorização de sua história e cultura. Incluir a questão indígena na escola é fazer com que o país conheça a si próprio, oferecendo aos jovens oportunidades e condições para

estar em contato com as diversas culturas que constituem o Brasil, reconhecidamente rico em cultura, buscando a preservação, promoção e valorização desta diversidade.

3.2 POVOS INDÍGENAS E O ENSINO REGULAR EM RORAIMA

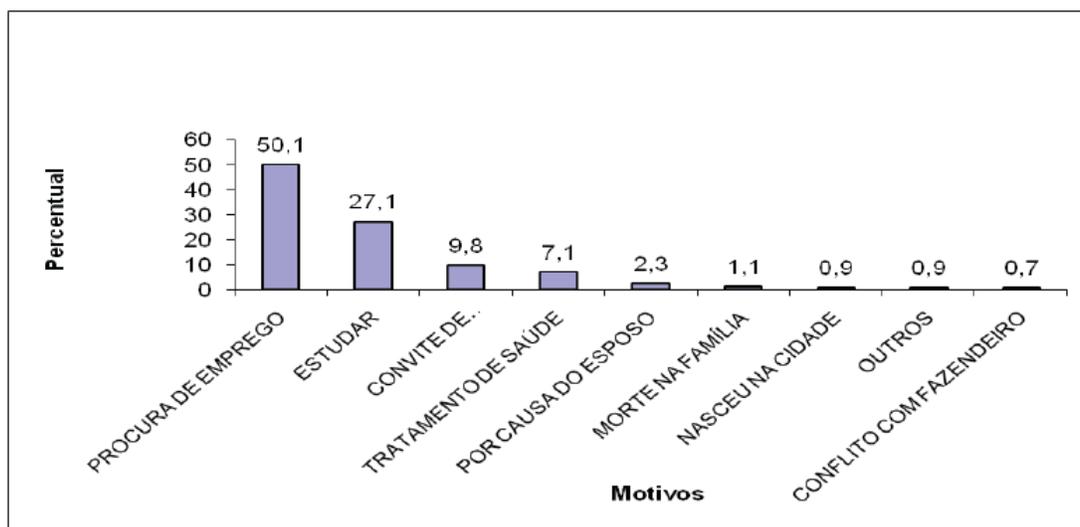
Conforme colocado anteriormente, a caracterização do estado de Roraima é fundamental para esta pesquisa uma vez que este estado tem um quantitativo expressivo em diversidade cultural de indivíduos que habitam seu território. Entre eles destacamos povos indígenas como os Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wapichana, Yanomami, Yekwana, Saporá, Wai-wai, Patamona e Waimiri-Atroari, e os migrantes que veem de todos os estados da federação, principalmente do nordeste, em busca de melhores oportunidades de vida nesta área de fronteira (Roraima faz divisa com a Guiana e Venezuela). Ademais, migrantes e povos indígenas se interligam culturalmente em espaços de convivência, pois muitos povos indígenas ao longo dos anos têm se estabelecido nas principais cidades, não só em busca qualidade de vida, mas como colocado por Repetto (2008), as migrações dos povos indígenas para as cidades se dão pelo

forte impacto das invasões de fazendeiros, garimpeiros, missionários e funcionários do governo [o que] levou muitos Makuxi, Wapichana, Taurepang, inclusive pessoas de povos com contato mais recente, como os Yekuana e Ingarikó, a buscar a sorte ou serviços em Boa Vista. (REPETTO, 2008, p.112)

A história da colonização da região ocorreu semelhante a de outras partes do Brasil. Uma vez que o território que corresponde hoje ao estado de Roraima constitui-se em vasta fronteira, a ideia era de começar um processo de preservação da fronteira do extremo norte contra as invasões estrangeiras. Assim, os conflitos entre portugueses, espanhóis e holandeses, deram origem a uma modesta, porém politicamente determinada, ação colonizadora na região, onde os povos indígenas foram atingidos com a captura em prol da construção dos empreendimentos militares, projetos de missões da igreja católica, além de enfrentarem políticas de invasão e ocupação dos seus territórios por fazendeiros e garimpeiros que viam este território como fonte inesgotável de riqueza (BARBOSA; 1993, VIEIRA, 2003; REPETTO, 2008).

Percebe-se, portanto, que muitos povos indígenas têm se estabelecido na capital Boa Vista na expectativa de uma melhoria na qualidade de vida, buscando emprego e educação, o que é corroborado na pesquisa elaborada por Ana Hilda Carvalho de Souza (2012) que buscou compreender quais os motivos que levavam os povos indígenas de Roraima a migrarem para os centros urbanos e como estes se encontram inseridos na cidade. A autora buscou apresentar uma relação com dados empíricos sobre os indígenas que vivem em espaços urbanos e chegou à conclusão, expressa no gráfico abaixo, que os motivos que levam os povos indígenas a migrarem para a capital do estado são principalmente a busca de emprego e a necessidade de estudar, no intuito de conseguir melhorias para si para sua família.

GRÁFICO 01: Percentual dos motivos do deslocamento para Boa Vista



Fonte: Souza, 2012, p.109

A autora compreende que grande parte dos povos indígenas que busca se estabelecer nas cidades absorveu que os estudos são importantes para a melhoria da qualidade de vida, contudo ao se depararem com a nova realidade a qual são inseridos estes povos acabam sendo colocados em situações de vulnerabilidade, uma vez que são alvos constates de exclusão, preconceito e discriminação pelas demais pessoas da comunidade, o que para a autora deve ser objeto de intervenção pois,

Esta população merece atenção especial frente a sua vulnerabilidade nas relações sociais com segmentos da sociedade urbana, onde se procura manter uma dominação por meio da diferença cultural. Demonstra a necessidade da intervenção do estado na melhoria da qualidade de vida dessa população com políticas públicas capaz de atendê-los em suas especificidades. (SOUZA, 2012, p.112)

Contudo, a questão de estes povos buscarem as cidades para a obtenção de melhor qualidade de vida tem sido equivocadamente compreendido que estes têm renunciado à proteção jurídica já garantida pela legislação e sua identidade indígena, o que acarreta frustrações. Em geral, a tentativa dos indígenas que vivem na cidade de fazer valer os seus direitos acaba por resultar em diversos tipos de preconceito e discriminação. Frente a este contexto, formou-se uma concepção de índio onde alguns de seus traços culturais foram selecionados e elegidos pela sociedade como “verdadeiros” do índio. Tais traços culturais são congelados no imaginário do povo brasileiro que identifica como índio apenas aquele indivíduo que mora em aldeia e que se parece, nas suas representações estéticas, com um índio de tempos passados.

Tentar compreender a realidade complexa que o estado de Roraima vivencia no que decorre do deslocamento dos povos indígenas para os espaços urbanos constitui-se um desafio. Neste contexto, pode-se apontar a busca por melhores condições de vida supostamente existentes nos espaços urbanos, que se dá, em geral, de forma isolada, bem como também o deslocamento em inserções coletivas frutos da má gestão de política elaboradas de forma errônea que conduziram estes povos para cidades acarretando, conforme Repetto (2008), a marginalização e exploração destes.

O certo é que as políticas, sejam oficiais ou privadas, desenvolvidas em prol do “desenvolvimento” nos últimos anos, nesta região, têm causado forte impacto sobre as populações indígenas. Isso tem contribuído, nas últimas décadas, para o aumento populacional dos centros urbanos: devido à falta de alternativas nas áreas, processou-se um forte deslocamento de população para as cidades — onde se degradaram suas condições de vida. E isso fez aumentar ainda mais a marginalização e exploração de suas vidas. (REPETTO, 2008, p. 91)

Algumas pesquisas sobre as estimativas regionais da formação sociocultural de Boa Vista agregam dados que possibilitam a compreensão das peculiaridades que envolvem o tema além dos decorrentes processos históricos acima referidos. Corrobora com esta pesquisa o estudo realizado sobre a formação sociocultural de Boa Vista pela pesquisadora Luciana Maria de Melo (2013) que observou

...que com a crescente inserção de indígenas no ensino superior e apropriação dos instrumentos de produção de conhecimento acadêmico, os Macuxi e Wapichana que residem no perímetro urbano têm constituído uma releitura acerca da presença indígena na configuração da cidade e, dessa maneira, descortinando a concepção de que se trata de um fluxo recente motivado por finalidades exclusivamente econômicas, sendo este um aspecto priorizado nos argumentos acadêmicos que tomam a temática dos indígenas na cidade como abordagem. Assim, partindo do entendimento difundido pela tradição oral dos Macuxi e Wapichana, podemos destacar que antes mesmo dos deslocamentos contemporâneos realizados pelos indígenas que buscam na cidade melhores condições de vida, já havia a presença e deslocamentos destes e de outros grupos nativos. (MELO, 2013, p. 117)

Percebe-se, portanto, que os desafios vivenciados pelos povos indígenas para se inserirem nos centros urbanos ocasionou muitos avanços e conquistas em suas demandas, contudo ainda se reclama uma educação de qualidade que contemple e valorize os aspectos de sua história e cultura. Nos anos de 1970 esta luta foi protagonizada pelos professores e povos indígenas de Roraima em busca da garantia de acesso à educação escolar, tendo como objetivo principal a garantia de uma educação que valorizasse e respeitasse a diversidade cultural no âmbito educacional.

Sinteticamente pode-se relatar que os povos indígenas de Roraima, em suas constantes reivindicações em busca de uma educação escolar que respeitasse sua diversidade, não somente garantiram o direito a um modelo educacional próprio, mas foram eles os principais protagonistas na construção de uma escola diferenciada que visa o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais de cada povo. É válido ressaltar que, nesse processo, eles também acabaram por garantir sua participação em diversos outros espaços de poder, garantindo também o acesso à educação básica diferenciada, conforme colocado por Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento (2014):

No estado de Roraima as questões relacionadas à educação escolar indígena têm ganhando grande visibilidade na última década. Após meio século de reivindicação, os povos indígenas de Roraima, podem dizer que hoje a Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural foi finalmente implantando, tornando-se uma realidade do ponto de vista normativo. No entanto, convém destacar que o fato de terem garantido formalmente esse modelo educacional não cessaram as reivindicações, e/ou os processos de luta, em absoluto, hoje os professores e lideranças continuam sua ação para garantir qualidade e acima de tudo a consolidação desse modelo educacional. É, portanto, no intuito de garantir essa qualidade que os professores indígenas de Roraima através de sua organização a OPIRR, (Organização dos professores Indígenas de Roraima) têm hoje como a principal preocupação o processo de formação de professores, seja em nível de magistério ou em nível superior. Isso não significa que os professores acreditem que somente sua formação garantirá a

qualidade do ensino nas comunidades, mas que esta é um dos meios de acesso a essa qualidade. (NASCIMENTO, 2014, p. 103)

Percebe-se que inúmeras lutas foram travadas e diversas demandas foram colocadas no intuito de se fazer valer direitos há muito tempo já contemplados nas legislações, contudo estes povos alcançaram muitos avanços e conquistas, as quais já foram explicitadas. Apesar disso, ainda se reclama a inexistência de um diálogo mais aprofundado no que se tem ensinado sobre estes nas escolas de Ensino Regular. Vale ressaltar que os povos indígenas reivindicam muito mais que apenas o reconhecimento oficial de suas histórias e culturas, estes querem também que estas sejam ensinadas no currículo das escolas de Ensino Regular no intuito de fornecer uma alteração positiva na realidade vivenciada, se estabelecendo uma relação dialógica na qual se possa redefinir a educação escolar, e que venha permitir a concretização de práticas educativas que valorizem suas histórias e culturas.

Ao se falar de cidades com índices de população indígenas, Boa Vista, capital do estado, ocupa o 8º lugar entre as cidades com maior população indígena no Brasil por situação de domicílio Urbano, com uma concentração de 8.550 índios que estão inseridos em espaços urbanos inclusos em escolas de Ensino Regular (IBGE, 2012).

No entanto, na tentativa de mensurar o mosaico de diversidades culturais de povos indígenas que compõem as escolas de Ensino Regular em Roraima os dados são imprecisos uma vez que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), não constituiu censo específico para mensurar a presença e diversidade indígena nas escolas regulares.

Segundo o site do INEP, o censo escolar é uma ferramenta indispensável para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. A compreensão da situação educacional ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, que servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE).

¹ Informações disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>>. Acesso em: 03 jan. 2017

Logo, segundo o Censo Escolar 2015, Roraima possui 19.415 alunos matriculados no ensino médio regular, sendo que só em Boa Vista (capital) há 12.712 alunos², contudo não constaram dados específicos que possam expressar a quantidade de alunos indígenas matriculados no Ensino Médio Regular, sendo estes invisibilizados.

No entanto, por mais que estes dados ainda não estejam contabilizados, a diversidade étnica e cultural que compõem o estado de Roraima necessita de políticas públicas complexas que sejam destinadas as estas populações, sobretudo, no que diz respeito a políticas que sejam voltadas a uma educação escolar de base e princípio intercultural, tendo em vista que os acessos à educação vêm sendo garantidos, contudo este é oferecido de forma que descaracteriza e homogeneiza, num processo de invisibilização de seus traços culturais. Isso acaba por marcar os alunos indígenas num o discurso de igualdade que circula nos dizeres e fazeres dos docentes frente a essas identidades que configuram.

Os alunos indígenas permanecem invisíveis frente ao poder público e também nas escolas públicas de ensino regular que não os reconhecem, mas como se podem perceber, estes permanecem inseridos no contexto educacional. Estes jovens indígenas que vivem nas cidades e frequentam as escolas públicas de ensino regular poderiam fortalecer sua identidade indígena se as escolas urbanas trouxessem, para a sala de aula, a realidade destes alunos, legitimando, assim, sua cultura e seu modo de ser indígena.

Apesar do reconhecimento legal dos direitos específicos das populações indígenas no país, independentemente de seu lugar de residência ou de seu suposto “estágio de aculturação”, persistem muitas dificuldades para obterem esse reconhecimento nos espaços urbanos, onde são mais fortes, ainda, os preconceitos e representações que contribuem para atitudes ambivalentes de reconhecimento identitário.

Finalmente, quando reconhecida a pluralidade cultural brasileira, a educação deveria promover um ensino voltado ao respeito pelas diferentes culturas, à igualdade nas condições de acesso e valorização dos povos indígenas. Pois, como afiança a Constituição Federal no artigo 242, § 1º, “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. A Constituição de 1988 foi um marco na História da educação brasileira para com os povos indígenas. E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esteve em discussão de 1988 até 1996, ratificou sua determinação e, igualmente,

² Informações disponíveis em: < <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 03 jan. 2017

orientou para o tratamento da pluralidade cultural nas escolas quando foi modificada em 2008 com a lei nº 11.645/08 permitindo que fossem inseridos nos espaços escolares conteúdos que abarcassem a história e cultura dos povos indígenas.

A intenção desta pesquisa não foi de debater os problemas, tão pouco apontar soluções mas, tão somente, apresentar um panorama da realidade encontrada em Roraima, evidenciando as lutas e as contribuições dos povos indígenas pertinentes a educação em busca de promover a desconstrução de imagens estereotipadas e mecanismos de preconceito e discriminação que foram formados na escola.

Percebe-se, no entanto, que Roraima passa por um estágio de amadurecimento de propostas voltadas à educação e a temática indígena; para tanto, o espaço escolar deve ser considerado como núcleo central de efetivação do movimento de revisão do passado histórico.

Na sequência, a pesquisa é conduzida no próximo capítulo para análise do Referencial curricular da rede pública para o ensino médio em Roraima, examinando a temática indígena introduzida na disciplina de História, após a promulgação da lei 11.645/08, investigando as características do documento no intuito de encontrar indícios as questões relacionadas à educação multicultural ou intercultural.

4 REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE PÚBLICA PARA O ENSINO MÉDIO – RECEM/RR: TEMÁTICA INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

“Um novo olhar sobre o passado e o futuro se elabora sob as pressões do presente vivido. A partir do presente, a visão do passado se altera e age sobre a visão e a produção do futuro”.

Reis (1994, p.9)

Nos capítulos anteriores foram realizadas algumas considerações e ponderações sobre os conceitos de cultura, interculturalidade e multiculturalismo e também foram realizadas algumas definições quanto às concepções da lei nº 11.645/08 e demais legislações educacionais com o intuito de fundamentar e corroborar com conceitos, definições e concepções em suas respectivas perspectivas teóricas, focalizadas para o processo de desenvolvimento das práticas colocadas nos referenciais curriculares do Ensino Médio Regular em Roraima. Os esforços nas reflexões buscaram base que agregue conhecimentos sobre a temática indígena a ser inserida no âmbito do contexto escolar.

Vale lembrar que, conforme Russo e Paladino (2014, p.34), nas últimas três décadas a maioria dos Estados da América Latina teve que realizar reformas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural em suas constituições federais. Estas reformas tiveram diferentes alcances e responderam a discursos e práticas distintas que resultaram principalmente das lutas e reivindicações dos movimentos indígenas e de organizações da sociedade civil. O reconhecimento de direitos diferenciados aos povos indígenas e das demais classes ditas como minoritárias no Brasil refletiu também nas agendas educativas nacional que adequaram-se as novas propostas.

No Brasil esta demanda ocasionou um processo de revisão nas legislações educacionais, sendo necessária a criação e inclusão de legislações que contemplassem esta nova demanda.

Em Roraima, essa nova demanda para inclusão dos povos indígenas nos conteúdos educacionais foi idealizada como um elemento agregador dos movimentos indígenas o que acarretou também o processo de revisão das diretrizes educacionais do estado.

De modo geral, é necessário antes de adentrar na análise dos referenciais para a disciplina de História no Ensino Médio em Roraima, no que tange aos aspectos relacionados à temática indígena, contextualizar o RECEM/RR em um breve relato histórico de como este foi concebido.

Embora sejam poucas as pesquisas e estudos históricos sobre a educação regular no estado de Roraima, principalmente em relação aos currículos, foi proposto nesta pesquisa analisar o RECEM/RR que é um dos documentos de apoio ao professor ao elaborar seu plano de ensino, e pode-se constituir base para projetos pedagógicos que contemple uma possibilidade intercultural de educação colocando em evidência reflexões em torno de fundamentos como: cultura, diversidade, pluralidade, ética e cidadania, tendo como perspectiva um projeto escolar mais democrático.

O Referencial Curricular da Rede Pública para o Ensino Médio (RECEM/RR), publicado pelo Governo Estadual de Roraima em 2012, foi elaborado por uma equipe diversificada composta de pesquisadores, assessores e professores da rede estadual de ensino, contando ainda com a colaboração, na elaboração deste documento, de diversos outros agentes ligados ao ensino, em particular os professores da Universidade Federal de Roraima – UFRR e Universidade Estadual de Roraima - UERR.

O RECEM/RR foi organizado em duas partes: a primeira chamada de *Parte Geral* conta com uma estrutura de 72 páginas que contém fundamentos antropológicos, políticos, históricos, e legais, tendo como destinatários os gestores e professores das escolas, principalmente, os agentes que atuam nos sistemas de ensino que são impactados com a obrigatoriedade de atender culturas diversas e adequar as suas práticas no contexto das diferenças de cada grupo social; a segunda parte chamada de *Parte das Disciplinas* contém 433 páginas, organizadas pelas quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Esta parte dedica-se as práticas voltadas às escolas de Ensino Médio Regular, práticas pedagógicas e o contexto escolar.

No contexto histórico do Ensino Médio em Roraima e de referenciais curriculares têm-se no ano de 2002 a primeira versão de referenciais para o Estado; este foi elaborado por uma

comissão composta por professores da rede pública e técnicos da Secretaria de Educação, sob a Coordenação do Ensino Médio - COEM. Apesar de ser considerado um pioneiro avanço quanto à legislação educacional percebeu-se que a carência na assessoria pedagógica ocasionou o seu fracasso, por não ser concedido o suporte adequado para que este fosse implantado (RORAIMA, 2012a).

Passaram-se sete anos para que, segundo o próprio RECEM/RR (2012a, p.11), em 2009 fosse criada a Divisão de Fortalecimento de Currículo, sob a presidência da professora Luíza Américo Monteiro, que foi designada para elaborar uma nova versão de referenciais curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino no estado de Roraima. Apesar da efetivação da divisão em 2009, os trabalhos somente começaram no segundo semestre de 2010, quando a responsabilidade passou para as divisões correspondentes às etapas da Educação Básica no âmbito da antiga Secretaria de Educação Cultura e Desporto (SECD). As discussões sobre este novo modelo de referenciais aconteceram e começaram a se intensificar no ano de 2011, sendo que em outubro de 2011 foi constituída, no âmbito da Divisão do Ensino Médio e Educação Profissional (DIEMP), uma nova comissão sob a presidência do professor Mildamar Ribeiro do Nascimento, que rediscutiu e sistematizou a proposta em curso do referencial a qual foi protocolada na Auditoria do Controle da Rede de Ensino (ACRE) em janeiro de 2012. Ainda no final do mês de janeiro, o Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Básica publicou no Diário Oficial da União, a Resolução nº 2, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Percebeu-se, conforme narra o RECEM/RR (2012), que a proposta que foi realizada do novo RECEM em curso em nada contradizia as determinações da nova resolução do MEC. No dia 03 de julho, o Diário Oficial do Estado publicou uma nova portaria com efeito retroativo a contar de 02 de maio de 2012, restabelecendo os poderes para a mesma comissão revisar e sistematizar o RECEM/RR de acordo com as novas orientações elaboradas pela ACRE. Na última fase deste processo foram realizados inúmeros debates e encontros com os professores de todos os componentes curriculares que encerraram os trabalhos quanto ao RECEM/RR na primeira semana do mês de setembro do ano de 2012, com a seguinte proposta:

O novo Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima pretende ser apenas um norte para a prática pedagógica nas escolas estaduais. É como que uma sinfonia inacabada, cabendo aos que fazem a realidade escolar, sobretudo, gestores e

docentes, promoverem debates permanentes no sentido da aplicabilidade dos conceitos propostos (RORAIMA, 2012a, p.11-12)

Ressalta-se a necessidade de atenção aos princípios contidos no RECEM/RR de 2012, pois este faz parte da literatura legal e oficial em nível estadual para a Educação de Ensino Regular no estado de Roraima, bem como se deve atenção também as demais normas legais que orientam a organização e estrutura do ensino e a elaboração das propostas pedagógicas das escolas estaduais, nas quais, no âmbito nacional a organização curricular deve ter, conforme art. 7º da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

[...] A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Refletindo que o currículo deve ser orientado com uma estrutura organizada e construída pelos sujeitos do ensino e da aprendizagem, numa visão participativa e democrática do processo educativo, entende-se que os sujeitos da escola são tantos produtores quanto produtos da história, portanto, parte legítima do processo educativo. O RECEM/RR ressalta em sua nova versão o valor histórico das realidades locais, tendo como base a cultura e a diversidade, e prima pelo tratamento justo do currículo diversificado nas discussões, nas políticas públicas pedagógicas e na formação do docente e da sociedade escolar que, embora sejam contemplados nas prescrições, precisam de atenção, pois o currículo escolar é fruto de luta e reconhecimento das culturas que formam a escola.

Diante disso, o Referencial Curricular é um **norteamento** de forma sistematizada dos conhecimentos a serem trabalhados, construídos e re-construídos nas relações sociais entre os membros de cada escola que oferta o Ensino Médio no Estado de Roraima. (*grifo do autor*) (RORAIMA, 2012a, p. 48)

Para tanto a estrutura e funcionamento do RECEM/RR parte do propósito de instigar educadores e estudantes para o raciocínio de que o currículo não é apenas “conteúdos a serem passados aos alunos” e como estes, na prática, aprendem o que é ensinado. Este vai além, sendo

necessário refletir sobre os direitos coletivos e individuais dos professores e dos alunos durante a construção e re-construção de um currículo na escola.

O Referencial Curricular não deve ser difundido como um documento com as famosas “listagens de conteúdos” a serem estudadas com os alunos. Também não deve ser visto como um conjunto teórico, metodológico e filosófico “falacioso” com mera produção dos departamentos educacionais. Na verdade, deve ser visto como uma proposta macro em Educação para o Ensino Médio do Estado de Roraima, que serve de orientação para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e os planos de ensino dos docentes sob as novas perspectivas e diretrizes da educação Nacional e Estadual. (RORAIMA, 2012a, p. 49)

O RECEM/RR concebe a juventude como sujeito e matéria permanente de reflexão, a fim de que o entendimento e o formato curricular estejam os mais próximos possíveis das intenções de uma coletividade de estudantes e de educadores da Rede Pública Estadual, sejam estes docentes ou funcionários atuantes nos mais diversos cargos e funções desempenhadas na escola.

Outro fator importante, como seria possível trabalhá-lo na diversidade das culturas, das ciências, das tecnologias e do trabalho sem, contudo ser mero espectador desses contextos? E, como verificação da aprendizagem refletir se os formatos e instrumentos de avaliação utilizados têm garantido saber se os alunos têm aprendido realmente o que se tem ensinado na escola?Essas questões são básicas, no entanto, quando se constrói um Referencial Curricular para a juventude, faz-se necessário, mais do que nunca, repensar o conceito de juventude, aliás, as juventudes. (RORAIMA, 2012a, p. 47)

Dessa forma, a juventude deve ser o alvo da proposta pedagógica do Ensino Médio Regular, visto ser com ela e para ela que o plano de ação escolar é elaborado, pois na medida em que existe a participação do jovem nas reflexões sobre sua própria educação, se consolida um grande valor democrático que se efetiva na participação das decisões coletivas. Portanto, esta consolidação não deve ser tomada como uma realidade pronta, mas matéria permanente da reflexão educativa. (RORAIMA, 2012a)

A proposta desta pesquisa é avançar na discussão dos processos de construção de documentos voltados para a Educação de Ensino Regular, demonstrando a necessidade da discussão ética e participativa através diálogos entre os sujeitos do currículo. Para tanto, compreender as propostas sobre temática indígena inseridas no RECEM/RR se tornam importantes, pois colocam em *voga* o tema, evidenciando a necessidade de ressignificar o conhecimento acerca da temática indígena e redimensionar as perspectivas educacionais com

relação ao respeito à reciprocidade dos sujeitos. Acredita-se na importância da divulgação de pesquisas acerca deste tema, pois foi constatada na efetivação desta pesquisa a escassez de trabalhos que abordem os impactos da lei nº 11.645/08, tendo como referência a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica Brasileira.

Partindo dessa perspectiva para análise documental do RECEM/RR, o caminho escolhido ergue-se nas diretrizes traçadas por Bardin (2010) que ao investigar os documentos, conduz para o domínio da análise enquanto método, estabelecendo um conjunto de técnicas de análise de comunicações a serem aplicadas utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos, da descrição do conteúdo das mensagens para “desvelar o que está oculto no texto”, decodificando a mensagem do documento analisado.

A proposta de análise do documento por intermédio dos estudos de Bardin (2010), parte do entendimento que seria necessário utilizar ferramentas de análise de resultado, sendo este fruto de testes de associação de conjuntos de conteúdos, por entender que o documento analisado é um mecanismo de influência educativa que irá se manifestar através do currículo e da edição de documentos que nortearão o professor em sala de aula na construção do conhecimento. Sendo necessário, portanto, uma abordagem que se desvela a pretensão colocada no discurso e que possibilite uma estruturação baseada em categorias, as quais nesta pesquisa são entendidas como “rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 54) que dêem conta da análise proposta.

A análise focou em compreender no RECEM/RR as comunicações, os vestígios de discurso utilizando-se de análises para verificar a contemplação quanto aos temas relacionados à temática indígena nos referidos anos do Ensino Médio Regular e se estes estariam alinhados a nova configuração de abordagem colocada pela lei nº 11.645/08, através da realização do “Roteiro de análise” o que ajudaria, conforme Bardin (2012, p. 51), “a localizar as zonas de bloqueamento e de recalamento de um indivíduo”. A análise, portanto, buscou compreender a intenção e o significado pretendido na edição do documento, sendo que esta compreensão está além das palavras, dos textos e dos discursos, e visa interpretar e descrever as opiniões ocultas ou camufladas no documento analisado no acervo da disciplina de História.

Os dados apresentados abaixo são resultados desta análise documental, realizada a partir de três etapas que contemplarão no primeiro momento, observações sobre como está inserida a temática indígena a ser abordada nos três anos que compõem o Ensino Médio Regular em

Roraima; no segundo momento, foi realizada uma análise em conceber os povos indígenas enquanto indivíduo ativo no processo histórico, tratando de percorrer sua história nos três estágios preestabelecidos: anterior a colonização, durante a colonização e posterior a colonização, chegando aos dias atuais, e por fim, na última etapa, são tecidas considerações sobre as percepções da lei nº 11.645/08 atreladas ao RECEM/RR enquanto legislação educativa e de que modo este pode ser concebido como ferramenta de reconhecimento da diversidade cultural no espaço escolar.

4.1 RECEM: TEMÁTICA INDÍGENA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA EM RORAIMA

O Referencial Curricular da disciplina de História foi elaborado pela equipe de professores constituída por: Benone Costa Filho, Carlos Alberto Marinho da Fonseca, Cecília Melo Coutinho Costa, Ellie Simone Amorim Coelho e Mildamar Ribeiro do Nascimento; contou com a colaboração especial dos professores: Galvani Pereira de Lima, Jaci Guilherme Vieira e José Ferreira Neto, que organizaram e catalogaram os conteúdos estruturantes a serem abordados pelos professores da disciplina de História nas escolas de Ensino Médio Regular de Roraima.

No que tange a estrutura do referencial curricular da disciplina de História este foi alicerçado em quatro pilares:

1. *Cultura diversidade e ser humano;*
2. *Ciência, tecnologia e meio ambiente;*
3. *Trabalho, consumo e lutas por direito;*
4. *Política, Ética e Cidadania;*

Estes quatro pilares juntos devem servir de eixo organizador na seleção dos conteúdos bimestral que deverão ser abordados na disciplina de História, em nível de Ensino Médio, no estado de Roraima.

Segundo o RECEM/RR (RORAIMA, 2012b, p. 207), o objetivo do referencial curricular de História é fornecer subsídios históricos para a compreensão da identidade brasileira que, segundo sua abordagem, é matizada por “três etnias”: nativa índia, branca europeia e negra africana, que ao longo do tempo também foram complementadas com a migração de outros

povos. Este discurso deve balizar grande parte das narrativas da disciplina de História, tornando-se necessário recorrer, para tanto, aos tempos pré-históricos e históricos dos grupos nativos que já viviam na atual região brasileira.

Contudo, mesmo que o texto vise contemplar a diversidade étnica, é necessário discutir o uso simplificado do termo às “três etnias” ao longo do texto do RECEM/RR sendo relevante apresentar os conceitos e atribuição na tentativa de desmistificar o mito e realizar uma reflexão crítica acerca do tema.

Carneiro (2003, p.15), ao analisar o termo etnia, aponta como definição de etnia “conceito que engloba as idéias de nação, povo e raça; diz respeito a um grupo com traços físicos e culturais, cujos membros se identificam com grupo, ou seja, sentem que pertencem ao grupo”.

No Brasil, o mito das três raças foi desenvolvido pelo antropólogo Darcy Ribeiro e pulverizado pelo senso comum, em que a cultura e a sociedade brasileiras foram constituídas a partir das influências culturais das “três raças”: europeia, africana e indígena, como incorporado no texto do RECEM/RR.

Contudo, esse mito não é compartilhado por diversos críticos, pois acaba por minimizar a dominação provocada pela colonização portuguesa sobre os povos indígenas e africanos, colocando a situação de colonização como um equilíbrio de forças entre os três povos, o que de fato não houve, sendo criticado por ser considerado uma visão simplista do processo colonizador brasileiro, devendo, portanto ser desmistificado no ensino da história.

O referencial curricular de História tenta formalizar a história do povo brasileiro apontando o que será necessário para efetivar as narrativas a serem esboçadas no âmbito escolar:

Desse modo, o professor de História, para saber e promover o ensino e aprendizagem sobre a identidade e unidade brasileira, precisa de subsídios históricos da diversidade indígena, européia e africana, que o auxilie na concepção, contextualização e seleção dos conteúdos desse componente curricular para o ensino médio. (*grifo nosso*) (RORAIMA, 2012b, p. 207-208)

Segundo a LDB, a disciplina de História lecionada na educação básica deve direcionar seus estudos para o saber da identidade nacional. Para atingir este objetivo, segundo o RECEM/RR (2012), faz-se necessário realizar o estudo da história indígena desde a pré-história brasileira até a chegada dos europeus na *Terra Sem Males (1500)*. Com essa introdução, o estudo da história deverá se tornar atrativo, pois fornece ao estudante bases para compreensão e análise

dos relatos sobre o contato dos índios com os colonizadores, o que foi ocasionado desses contatos e as conseqüências para essas etnias, bem como se deu o resultado desses encontros, efetivando-se, segundo essa proposta, o que se chama contextualização. (RORAIMA, 2012, p. 210)

A contextualização do estudo da História deve segundo esta nova versão de referenciais, observar a realidade dos alunos. Portanto, a proposta do referencial da disciplina de História é que o professor sempre que possível inicie os estudos a partir da realidade local, tratando de correlacionar o passado-presente da história no tempo e no espaço da humanidade, conforme narrado abaixo:

Para garantir a parte diversificada, orienta-se que inicie os trabalhos, sempre que possível, com abordagens de questões locais ou regionais, os quais servirão de —mola propulsora para as aulas e conduzirem o estudante a buscar os fundamentos históricos na cultura universal, a fim de compreender sua realidade, propondo soluções para problemas de ordem pessoal como também da sociedade. Ou seja, o trabalho deve ser concebido em ciclos, partindo do ambiente local (parte diversificada), expandindo para o universal (base nacional comum) e retorna para o local, fechando o ciclo. (RORAIMA, 2012, p. 213)

As questões e fatos que se apresentam no cotidiano do aluno e da sociedade no estado de Roraima deverão servir, segundo o RECEM/RR (2012), de ponto de partida e também de chegada em cada encontro, fechando o ciclo. O sentido dos estudos será fundamentado nos conteúdos estruturantes da disciplina de História, associando a estes, os blocos de conteúdos, nos âmbitos local, nacional e mundial, que deverão ser trabalhados por bimestre a partir dos quatro pilares de contexto. Estes pilares são considerados transversais, uma vez que “viabilizam a inter, a multi e a transdisciplinaridade numa relação dialógica com o espaço temporal histórico e social dos sujeitos do processo ensino e aprendizagem” (RORAIMA, 2012b p. 213) e poderão ser abordados de forma integrada e articulada com as demais áreas de conhecimento do Ensino Médio Regular.

Para tanto, os interesses para a seleção de contextos da realidade irão depender das propostas e situações didáticas reais construídas na convivência dos encontros em sala de aula, entre escola e aluno, assumindo-se a formação e o sujeito social que se almeja. A matéria que deverá ser lecionada se não for bem alicerçada, pouco representará, mas se contextualizada, servirá de ponte com a realidade social e as necessidades do jovem, daí a importância de conhecer a diversidade que compõem o grupo estudantil. Contudo, é sabido que, mesmo apresentando uma diversidade notável em sua composição populacional, o Brasil como um todo

se desconhece, e nesta relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática indígena.

Apesar disso, a luta por reconhecimento das diversas culturas tem vencido etapas importantes, principalmente a luta dos povos indígenas. Muitas propostas curriculares já reconhecem e concebem saberes e os modos de aprendizagem diferenciados da cultura dita “comum”, embora alguns grupos ainda se sintam ofendidos moralmente e negados na elaboração de documentações oficiais que explicitem suas demandas.

Segundo o RECEM/RR (2012), o papel do professor da disciplina de História na realidade é de favorecer, metodologicamente, condições aos alunos para que eles sejam capazes de identificar e contextualizar sócio culturalmente a questão indígena e os conceitos e preconceitos difundidos sob a visão do senso comum destituídos de fundamento histórico. Este valoriza, para tanto, a qualidade da competência do profissional em saber promover a contextualização através da leitura da realidade associada ao fundamento histórico. Assim, concebem-se “os índios, e um contexto histórico baseado no seu mundo; os europeus, saindo do seu mundo e, entrando no mundo indígena, novo mundo para portugueses, espanhóis, franceses, ingleses, entre outros, em contato com o mundo indígena”. Essa história deve ser contada, escutada e transmitida com maior profundidade e riqueza para as gerações presentes e futuras, numa concepção holística da história para a cidadania de todos, sobretudo se for trabalhada de forma interdisciplinar, principalmente entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas (RORAIMA, 2012, p. 212).

A interdisciplinaridade³ colocada pelo RECEM/RR, contextualizando e procurando dar significado ao conhecimento escolar evitando a compartimentalização, possibilita na disciplina de História que os estudantes percebam as angústias que os povos dominados têm sentido desde então, para se manterem vivos, superando as atrocidades que viveram para estar presente na História Brasileira, latino-americana e Norte Americana, de acordo com o relato que chegaram até os dias atuais (RORAIMA, 2012, p. 212).

³ Conforme o RECEM/RR (2012a, p.37), a interdisciplinaridade é uma possibilidade metodológica de trabalho pedagógico que visa superar a fragmentação do conhecimento, rompendo o compartilhamento estanque, do ponto de vista das disciplinas isoladas, supondo ainda, atitude. Diz respeito a uma nova postura adotada pelo professor diante da compreensão do como aprender e produzir conhecimentos, como sendo uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento.

A abordagem utilizada pelo referencial curricular da disciplina de História torna-se interessante, pois esta se preocupa em reconhecer a presença dos povos indígenas ao longo do contexto da História do Brasil no currículo, e vai além, quando procura explicitar as suas contribuições ao longo dos anos, que deverão ser estudadas de forma articulada por todos os jovens do ensino médio regular, sendo uma das demandas acrescentadas por alguns movimentos sociais, isto é, “de que a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, [...], mas deve atingir toda a população nacional”. Nesta perspectiva, os conhecimentos destes povos devem formar parte do currículo escolar (RUSSO; PALADINO, 2014, p. 35) caracterizando assim uma educação intercultural o que não visualizamos no RECEM/RR.

Com o intuito de embasar a análise do RECEM/RR, foi estruturado quadros de análise de conteúdos, a partir da proposta do referencial da disciplina de História, sistematizando os conteúdos a serem abordados para cada uma das séries do ensino médio, com o objetivo de verificar se as propostas de abordagens da temática indígena estariam contempladas durante todo o percurso dos anos que perfazem o Ensino Médio Regular.

Para realização da análise dos conteúdos a serem abordados na disciplina de História da 1ª série do Ensino Médio foi estruturado o seguinte quadro:

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	REALIDADES LOCAIS	CONTEÚDO ESTRUTURANTE	BLOCO DE CONTEÚDOS NUMA CORRELAÇÃO COM ÂMBITO NACIONAL, AMÉRICA LATINA E MUNDIAL
I - CONTEXTO: CULTURA, DIVERSIDADE E SER HUMANO	<i>Vale do Rio Branco, Terra de Makunaima, Roraima:</i>	Estudo da História	Por que estudar história?
	<i>As centenas de povos indígenas do Vale do rio Branco, no século XVII.</i>	<i>O Brasil antes dos portugueses</i>	<i>Terra Sem Males de cinco milhões de povos diversos.</i>
	<i>A colonização portuguesa no Vale do Rio Branco.</i>	<i>América antes de Colombo</i>	Civilização inca, asteca, maia e outras.
	<i>Administração Colonial e Igreja no Vale do Rio Branco.</i>	<i>Povos indígenas do Brasil</i>	<i>Povos indígenas do Brasil no século XV.</i>
		A colonização portuguesa	A colonização portuguesa no Brasil. Administração colonial e igreja no Brasil.
		A colonização européia na América Latina	Colonização Espanhola e outras.
II CONTEXTO: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE	<i>Redes de conhecimentos das descobertas, invenções e registros das ciências, tecnologias e medicina indígenas e não indígenas, rio-branquense, pós-contato índio e português, na região:</i>		<i>A sincretização das ciências e tecnologias indígenas, com a dos colonizadores europeus e africanos no Brasil e na América Latina.</i>
	<i>A sincretização das ciências e tecnologias indígenas, com a dos colonizadores portugueses na região do Rio Branco.</i>	<i>Redes de conhecimento das descobertas, invenções e registros das ciências, tecnologias e medicina indígenas e não indígenas latinos americanos pós-contato europeu e africano</i>	<i>Relação da ciência medicinal tradicional indígena e não indígena do Brasil, com a ciência médica acadêmica nacional e da América Latina atual.</i>
	<i>A relação da ciência medicinal tradicional indígena e não indígena com a atual ciência médica acadêmica.</i>		<i>Cura de doentes pela manipulação de ervas e plantas medicinais pelos indígenas e não indígenas, fazendo uso da observação e interagindo com a natureza brasileira e latina americana.</i>
	<i>Curas de doentes pela manipulação de ervas e plantas medicinais pelos indígenas e não indígenas, fazendo uso da observação e interagindo com a natureza roraimense.</i>		

<p style="text-align: center;">III - CONTEXTO: TRABALHO, CONSUMO E LUTAS POR DIREITOS</p>	<p>Trabalho Indígena roraimense: <i>Tipo de trabalho sustentado desenvolvido pelos grupos indígenas de Roraima antes da chegada dos brancos.</i></p> <p>Produção e consumo indígena roraimense: <i>Forma de produção e consumo para a manutenção da família e do grupo comunitário, praticada pelos indígenas de Roraima, antes do contato com os brancos.</i></p> <p>Situação social indígena roraimense: <i>Situação social ajustada dos índios de Roraima antes do contato com os brancos.</i></p> <p><i>A situação social desajustada dos índios de Roraima, pós-contato com as tropas de resgate portuguesas, que promoviam os descimentos dos índios para serem vendidos como mão-de-obra escrava para colonos brancos do Grão-Pará.</i></p>	<p style="text-align: center;">O Trabalho Indígena</p> <p style="text-align: center;">Produção e consumo indígena</p> <p style="text-align: center;">Situação Social Indígena:</p>	<p><i>Tipo de trabalho sustentado desenvolvido pelos povos indígenas do Brasil e da América Latina antes da chegada dos colonos europeus.</i></p> <p><i>O trabalho forçado dos indígenas brasileiros, na extração do pau-brasil;</i></p> <p><i>O trabalho forçado dos indígenas da América Latina, na extração de minérios e outros, para os colonos europeus de Portugal e Espanha.</i></p> <p><i>Forma de produção e consumo para a manutenção da família e do grupo comunitário e social praticada pelos indígenas brasileiros, latinos americanos antes do contato com os brancos.</i></p> <p><i>Situação social ajustada dos índios do Brasil e da América antes da fricção com os europeus.</i></p> <p><i>A situação social desajustada dos índios brasileiros e americanos com o contato e a fricção dos colonos europeus.</i></p>
<p style="text-align: center;">IV - CONTEXTO: POLÍTICA, ÉTICA E CIDADANIA.</p>	<p>A formação política de Roraima:</p> <p><i>A emancipação política municipal no século XIX, com a criação do município de Boa Vista do Rio Branco em 1890, ligado ao Amazonas, e a Superintendência de João Capistrano de Silva Mota e seguintes.</i></p>	<p>A formação política de Roraima:</p> <p><i>A emancipação política municipal no século XIX, com a criação do município de Boa Vista do Rio Branco em 1890, ligado ao Amazonas, e a Superintendência de João Capistrano de Silva Mota e seguintes.</i></p>	<p>Governo Geral Colonial Português (Tomé de Souza, Duarte Costa, Mem de Sá, entre outros).</p> <p>Vice e Reino Português (Governo de Dom João VI, Governo de Dom Pedro I).</p> <p>Emancipação Política do Brasil de Portugal em 1822 e a Implantação do Regime Imperial Brasileiro (Primeiro Reinado de Dom Pedro I, Período Regencial, Segundo Reinado de Dom Pedro II).</p> <p>Proclamação da República em 1889 (República da Espada, Deodoro e Floriano Peixoto, República Velha do café com leite, cafeicultores de São Paulo e os criadores de gado de Minas Gerais no poder).</p>

QUADRO1- Correlação do material a ser abordado na disciplina de História na 1ª série do Ensino Médio Regular em Roraima.

Fonte: Organizado por Rachel Pinheiro de Matos com base no RECEM/RR 2012, 2017.

O aluno da 1ª série do Ensino Médio Regular estará em constante contato com a temática indígena durante os quatro bimestres do ano letivo, devendo esta ser abordada em consonância com os demais conteúdos a serem ministrados na disciplina de História.

Segundo o referencial curricular de história, a realidade local do estado de Roraima será uma ponte entre o ensino da História e o aluno, o que conduzirá ao entendimento que os povos indígenas já estavam presentes nesta região antes da chegada dos colonizadores, tendo uma história própria anterior a este fato, o que deverá, neste primeiro instante, auxiliar o professor no debate acerca da temática indígena.

Essa articulação constitui uma nova forma de tratamento dos referenciais curriculares como métodos de ensino, uma vez que este associa os contextos locais que devem ser trabalhados. Desse modo, acaba por promover as relações entre os sujeitos locais bem como entre grupos sociais integrantes das diferentes culturas, fortalecendo a construção de identidades dinâmicas em sala de aula, potencializando os processos de empoderamento, principalmente aos sujeitos que anteriormente estavam inferiorizados e subalternizados na história, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social.

O referencial curricular da disciplina de História para o 1º ano do Ensino Médio também esboça temas como a *tecnologia e medicina indígena*, que conforme Candau (2012, p. 245) podem ser entendido como “produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos as suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo”, além de propor o diálogo destacando a questão indígena em seus antecedentes históricos, e apontando ainda as suas contribuições, articulando assim os preceitos da lei nº 11.645/08 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que está integrado neste currículo.

Este movimento de revisão do passado é analisado por Monteiro (2014, p. 83) que, ao investigar este movimento, coloca que “se não seria o "novo" o resultado de uma negociação entre o passado e o presente. Ou, ainda, se a "novidade" não seria o produto de elementos de antigas tradições, ressignificadas pela influência de "novos" elementos que sugerem renovação e/ou mudança”. Ora, o presente texto vai justamente nessa direção, ao focalizar a inserção da história e cultura dos povos indígenas no ensino da disciplina de História a partir das percepções da lei.

Prosseguindo o estudo, foi idealizado o Quadro 2 a partir de dados coletados no RECEM/RR para realização da análise dos conteúdos a serem abordados na disciplina de História na 2ª série do Ensino Médio.

2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	REALIDADES LOCAIS	CONTEÚDO ESTRUTURANTE	BLOCO DE CONTEÚDOS NUMA CORRELAÇÃO COM ÂMBITO NACIONAL (BRASIL), AMÉRICA LATINA E MUNDIAL
I - CONTEXTO: CULTURA, DIVERSIDADE E SER HUMANO	<p><i>O contato indígena e branco em Roraima no século XVIII: A ocupação portuguesa a fricção índio-lusa no vale do rio branco.</i></p> <p><i>Lugares indígenas ocupados por forte militar, fazendas do rei e fazendas particulares.</i></p> <p><i>A reação dos principais indígenas à colonização portuguesa no Vale do rio Branco.</i></p>	<p>O contato indígena, branco e africano no Brasil do século XVI</p>	<p><i>Lugares indígenas ocupados por feitoria, forte, capitânicas gerais.</i></p> <p><i>A reação dos caciques indígenas à colonização portuguesa no Brasil.</i></p> <p><i>A reação dos africanos que vão substituir os índios como mão de obra escrava da colonização portuguesa no Brasil.</i></p>
II - CONTEXTO: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE	<p>Ferramentas e artefatos tradicionais:</p> <p><i>Dos indígenas roraimenses destinados a caça, coleta, locomoção e produção alimentícia.</i></p> <p>Dos não indígenas portugueses, introduzidas em Roraima, desde o contato colonial aos tempos atuais.</p> <p><i>Construção de diferentes tipos de habitação (de vivência, rituais e festividades) tradicional dos indígenas roraimenses e a sincretização de modelos de construções dos colonizadores brancos da Terra de Makunaima, Roraima.</i></p>	<p>Ferramentas, artefatos e habitações tradicionais</p>	<p><i>Dos indígenas brasileiros e latinos americanos destinados a caça, coleta, locomoção e produção alimentícia.</i></p> <p>Dos não indígenas europeus e africanos, introduzidas no Brasil e na América Latina, desde o contato colonial aos tempos atuais.</p> <p><i>Construção de diferentes tipos de habitação (de vivência, rituais e festividades) tradicional dos indígenas brasileiros e latinos americanos e a sincretização de modelos de construções, europeia e africana, no Brasil e na América Latina.</i></p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">III - CONTEXTO: TRABALHO, CONSUMO E LUTAS POR DIREITOS</p>	<p><i>O trabalho escravo indígena, no Vale do Rio Branco:</i></p> <p>Na Construção do Forte Militar São Joaquim do Rio Branco.</p> <p>Nas fazendas de gado do Estado (Império?) e particulares no vale do rio Branco.</p> <p><i>Mundo do trabalho indígena e não indígena na atualidade roraimense:</i></p> <p><i>O trabalho indígena no serviço público e privado em Roraima.</i></p> <p><i>Trabalho, consumo, desenvolvimento e reajuste dos índios de Roraima, pós-demarcação e homologação de suas terras tradicionais, pelo Governo Federal.</i></p> <p>Trabalho, consumo e desenvolvimento de Roraima dependente, em sua maioria, do contra cheque do servidor público roraimense.</p> <p>Um pequeno contingente de trabalhadores da iniciativa privada (de micro e pequenos negócios, comerciais, indústrias e de serviços) roraimense.</p>	<p>Tráfico e trabalho escravo colonial</p>	<p>O tráfico negreiro de africanos para trabalhar como mão de obra escrava na América.</p> <p>A escravidão africana no Brasil, na América Latina e no Sul das Treze Colônias Inglesas (EUA).</p> <p>O ciclo econômico do açúcar no Nordeste Brasileiro custeado pela Holanda e o trabalho escravo africano.</p> <p>A expansão da colonização do Brasil.</p> <p>A criação de gado e o avanço da colonização rumo ao sertão do Brasil pelos trabalhadores das fazendas que alargaram o Brasil rumo ao Norte.</p> <p><i>Os bandeirantes apresadores de índios para vender como escravos e pesquisadores de minérios alargam o tamanho do Brasil rumo ao Sul e descobrem as Minas Gerais, novo ciclo econômico do Brasil: o ciclo do ouro que durante cem anos vai garantir muita riqueza para a metrópole portuguesa e trabalho compulsório para os escravos africanos das minas.</i></p>
--	--	---	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">IV- CONTEXTO: POLÍTICA, ÉTICA E CIDADANIA.</p>	<p>A emancipação política territorial no século XX, com a criação do Território Federal do Rio Branco em 1943 (mudado para Roraima em 1962), ligado ao Distrito Federal.</p> <p>O Governo Territorial dos Nomeados, do Governador Ene Garcez dos Reis; e do Prefeito Mário Homem de Mello e seguintes, no curto período de democracia, nas duas décadas de governo autoritário e na volta à democracia.</p> <p>A emancipação política de Roraima com a criação do Estado em 1988 e o Governo dos eleitos pelo voto popular.</p> <p>Do Governador Ottomar de Souza Pinto e seguintes, do pós-período de redemocratização aos dias atuais.</p> <p>A luz da ética e da cidadania:</p> <p><i>A história transparente de como se formou o estado de Roraima.</i></p> <p>A forma como a sociedade roraimense concebe e deseja que seja a história de Roraima.</p> <p><i>Como se comportam os grupos sociais que compõem o povo roraimense.</i></p>	<p>O Brasil do Estado Novo ao Regime Militar</p> <p>O Brasil da reabertura política a democracia plena atual</p> <p>Sucessão política no Brasil:</p> <p>Política na América</p> <p>Política no mundo</p> <p>A luz da ética e da cidadania</p>	<p>Era Vargas e a integração nacional.</p> <p>Era JK, a interiorização e o desenvolvimento nacional.</p> <p>Era Jânio, Jango e as reformas de base.</p> <p>A ditadura militar de 1964-1985: de Castelo a Figueiredo, a era da repressão.</p> <p>Era Sarney, governo de transição anglo-saxônica.</p> <p>Independência do Haiti, na América Latina.</p> <p>Independência da América Espanhola, na América Latina.</p> <p>Conflitos e revoltas no Brasil, América Latina e América anglo-saxônica. Era Collor, de reabertura.</p> <p>Era Fernando Henrique, de estabilização.</p> <p>Era Lula, de continuidade da estabilização.</p> <p>Era Dilma, continuidade da estabilização.</p> <p>Reeleição, ruptura ou continuidade presidencial.</p> <p>A Formação dos EUA, na América anglo-saxônica.</p> <p>Independência do Haiti, na América Latina.</p> <p>Independência da América Espanhola, na América Latina.</p> <p>Conflitos e revoltas no Brasil, América Latina e América anglo-saxônica.</p> <p>Formação de estados nacionais europeus.</p> <p>Revolução Francesa.</p> <p>Colonialismo e neocolonialismo europeu.</p> <p>Governos totalitários nazistas fascistas na Europa e seus ramos mundo afora.</p> <p><i>A história transparente de como se formou o Brasil e a América Latina.</i></p> <p><i>A forma como a sociedade brasileira e latinoamericana concebe e deseja sua própria história.</i></p> <p><i>Como se comportam os grupos sociais que compõem o povo brasileiro e da América Latina.</i></p> <p>Como são as relações dos grupos sociais brasileiros e latinos americanos em momentos de crises antagônicas entre ambos.</p> <p>Superadas as crises como se comportam e que meios usam os grupos sociais brasileiros e latinos americanos para demonstrar as satisfações ou não sobre o assunto.</p>
--	---	---	--

QUADRO2- Correlação do material a ser abordado na disciplina de História na 2ª série do Ensino Médio Regular em Roraima.

Fonte: Organizado por Rachel Pinheiro de Matos com base no RECEM/RR 2012, 2017.

Ao analisar o QUADRO 2 percebe-se que as matérias relacionadas quanto aos povos indígenas para serem ministradas no 2º ano do Ensino Médio Regular deverão levar o aluno a submergir em um cenário de lutas e preconceitos que os povos indígenas sofreram durante o processo de colonização e que se delongaram até os dias atuais.

A proposta de abordagem para o 2º ano do Ensino Médio Regular coloca em evidência os lugares que foram tomados pelos colonizadores, bem como o trabalho escravo indígena, contextualizando a história do passado destes povos ao longo do processo de ocupação de Roraima.

Posteriormente, deverão ser abordados os temas que coloquem em evidência o mundo do trabalho indígena e como estes grupos sociais se comportam na atualidade em Roraima.

Desta forma, o referencial curricular de História para o 2º ano letivo do Ensino Médio vai situar os alunos nos processos históricos relacionados às lutas dos povos indígenas pelos lugares tomados, as reações dos principais povos indígenas ao processo de colonização, bem como suas contribuições sociais para o Estado de Roraima. Para tanto, faz-se necessário que se empreenda uma percepção clara sobre estes fatos por quem irá abordá-los, delineando os conteúdos a serem abordados de forma clara e objetiva, e que contemple as demais perspectivas daqueles que também presenciaram e estiveram envolvidos no contexto histórico desta região.

Deve-se colocar em sintonia com as demandas internas, informando como as diversas comunidades que aqui viviam foram atingidas neste processo e tiveram que se adequar as mudanças impostas que acarretaram em uma nova rotina.

Percebe-se, portanto, que no processo de ensino que se dará no 2º ano do Ensino Médio deve-se estabelecer atenção às questões que envolvam as terras e movimentos sociais, para que seja possibilitado um diálogo que valorize os conhecimentos e culturas dos sujeitos do currículo e as perspectivas sobre o assunto a ser explanado.

O processo de ensino a ser efetivado no estado de Roraima deve levar em consideração o que diz a legislação estadual quanto aos conhecimentos locais. Segundo a Lei Complementar nº 041 de 16 de julho de 2001, em seu Art. 3º: “A educação escolar, no Estado de Roraima, obedece aos seguintes princípios: [...] X - promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais; [...] XIII– valorização da cultura local e regional”. A compreensão desses princípios é identificada no referencial curricular para a disciplina de História que, ao explanar os temas com contextos locais, situa a aluno neste contexto e abre espaço para um diálogo que coloque em evidência os conhecimentos já existentes quanto ao estudo que será abordado em sala de aula, dando continuidade ao processo de aprendizagem que conduza a uma possibilidade de interação cultural uma vez que as escolas são constituídas de diversidades culturais e sociais tornando-se uma realidade evidente no âmbito escolar.

Os conteúdos da última série do Ensino Médio estão estruturados da seguinte forma:

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	REALIDADES LOCAIS	CONTEÚDO ESTRUTURANTE	BLOCO DE CONTEÚDOS NUMA CORRELAÇÃO COM ÂMBITO NACIONAL (BRASIL), AMÉRICA LATINA E MUNDIAL
I - CULTURA, DIVERSIDADE E SER HUMANO	<p>O movimento indígena e não indígena em Roraima hoje:</p> <p><i>As três línguas e oito povo</i></p> <p>Os movimentos sociais em Roraima (mulheres, gêneros, entre outros).</p>	<p><i>O movimento indígena e não indígena no Brasil atual</i></p>	<p><i>O movimento das 305 etnias com 274 línguas.</i></p> <p><i>Os movimentos sociais no Brasil (de mulheres, de gêneros, entre outros).</i></p>
II - CONTEXTO: CIÊNCIA, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE	<p><i>Comunicações tradicionais dos indígenas e não indígenas roraimenses:</i></p> <p><i>As comunicações tradicionais dos indígenas de Roraima, por meios das inscrições rupestres.</i></p> <p><i>O contato e os usos com os meios de comunicação dos brancos colonizadores (escrita, leitura, escola, universidade, mídia em geral) e as adaptações destas para o mundo indígena roraimense.</i></p> <p><i>Da canoa ao avião, da escrita rupestre a internet: uma síntese do contato entre índios e brancos em Roraima.</i></p>	<p><i>Os meios de comunicações e de transportes indígenas e não indígenas:</i></p> <p><i>Histórias de transversais da comunicação pré-histórica para histórica, ocorridas no velho mundo antigo, por meio da escrita</i></p> <p><i>Iluminismo europeu e sua influência:</i></p>	<p><i>As comunicações tradicionais dos indígenas brasileiros e latinos americanos, por meios das inscrições rupestres.</i></p> <p><i>O contato e os usos com os meios de comunicação dos europeus colonizadores e africanos (escrita, leitura, escola, universidade, mídia em geral) e as adaptações destas para o mundo indígena do Brasil e da América Latina.</i></p> <p><i>Da canoa ao avião, da escrita rupestre a internet: uma síntese do contato entre índios, europeus e africanos no Brasil e na América Latina.</i></p> <p><i>Cuneiforme suméria.</i></p> <p><i>Hieroglífica egípcia.</i></p> <p><i>Ideograma chinês.</i></p> <p><i>Alfabeto fenício.</i></p> <p><i>Algarismos hindus, arábicos e romanos.</i></p> <p><i>A bíblia hebraica.</i></p> <p><i>O alcorão islâmico e outros.</i></p> <p><i>Na ciência de descobertas, feitas nas viagens filosóficas de naturalistas, pelo novo mundo americano, para os europeus.</i></p> <p><i>No enriquecimento dos estudos feitos pelos iluministas europeus, sobre os povos, os minerais, a fauna e flora americana, latina americana e brasileira.</i></p>
III - CONTEXTO: TRABALHO, TRABALHO, CONSUMO E LUTAS POR DIREITOS	<p>ZPE- Zona de Processamento e Exportação; e ALC – Área de Livre Comércio, em Roraima:</p> <p>O equilíbrio (ou desequilíbrio?) do trabalho, consumo e</p>	<p>Mundo do trabalho americano</p> <p>Mundo do trabalho no velho mundo</p>	<p>Trabalho, consumo e desenvolvimento no Brasil em desenvolvimento; na América Latina com países em desenvolvimento outros não, e os EUA, líder global.</p> <p>A Revolução Industrial Inglesa no século XVIII: mudança nos atos de produção e a emergência de uma tecnologia científica, filosófica, social científica e mecanicista.</p>

	<p>desenvolvimento entre o contra cheque do servidor público e do trabalhador da iniciativa privada roraimense.</p> <p>O IDH roraimense: A importância da educação, saúde, segurança e economia para o aumento do IDH do roraimense, refletindo no desenvolvimento sustentado e elevado da população do Estado</p>		<p>Trabalho, consumo e desenvolvimento na história humana africana, mesopotâmica, asiática e europeia, antigas.</p>
<p>V- CONTEXTO: POLÍTICA, ÉTICA E CIDADANIA.</p>	<p><i>História da terra de Makunaima ao Estado de Roraima:</i></p> <p><i>A terra e os filhos de Makunaima.</i></p> <p>A chegada dos filhos de Sebastião.</p> <p>A colonização portuguesa no vale do rio Branco.</p> <p>O forte militar.</p> <p>As fazendas públicas e privadas.</p> <p>A freguesia.</p> <p>A vila.</p> <p>O município.</p> <p>O Território Federal.</p> <p>O estado de Roraima.</p> <p>Os municípios.</p> <p>Os políticos de 1890 aos dias atuais.</p> <p>O cotidiano roraimense.</p> <p>Outros fatos históricos que vierem.</p>	<p>Histórias da aurora humana aos dias atuais</p>	<p>Da origem humana a sistemática da escrita e o nascimento da cidade.</p> <p>O mundo grego.</p> <p>Roma: das origens a república.</p> <p>A Europa medieval e o império de Carlos Magno.</p> <p>O mundo feudal europeu ocidental.</p> <p>Igreja e poder.</p> <p>O renascimento comercial e urbano.</p> <p>Monarquias nacionais europeias.</p> <p>O humanismo e o renascimento.</p> <p>A reforma protestante.</p> <p>O iluminismo.</p> <p>A revolução francesa.</p> <p>A revolução industrial inglesa.</p> <p>Os vaqueiros e os bandeirantes e a conquista do sertão adentro do Brasil.</p> <p>Minas gerais: eldorado brasileiro.</p> <p>Conflitos na colônia portuguesa.</p> <p>Revoltas emancipacionistas.</p> <p>A chegada da família real portuguesa no Brasil.</p> <p>A independência da América espanhola.</p> <p>A independência do Brasil.</p> <p>A proclamação da República e os presidentes da espada, do café com leite, da nova era dos anos trinta do século vinte ao final.</p> <p>A carta testamento do presidente Getúlio Vargas.</p> <p>O século vinte no Brasil e no mundo.</p> <p>O fim do bloco comunista.</p> <p>Questões históricas contemporâneas e suas alternativas.</p> <p>Do governo geral a livre democracia no Brasil.</p> <p>As duas décadas de crise 1970-80 do século XX.</p> <p>Uma revisão histórica.</p> <p>O conflito árabe israelense.</p> <p>O mundo globalizado e a guerra contra o terror.</p> <p>O Brasil neoliberal.</p> <p>Outros fatos históricos que vierem.</p>

QUADRO3- Correlação do material a ser abordado na disciplina de História na 3ª série do Ensino Médio Regular em Roraima.

Fonte: Organizado por Rachel Pinheiro de Matos com base no RECEM/RR 2012, 2017.

A partir da ilustração do QUADRO 3, observa-se que o aluno da última série do Ensino Médio Regular, ao examinar a história e cultura dos povos indígenas, será levado à compreensão do conceito de cultura no que tange as noções de *diferenças* e *semelhanças*, quando for analisar a diversidade de etnias que perpassa pelos povos indígenas que compõem a diversidade étnica presente no estado de Roraima, desfazendo-se em grande parte dos estereótipos e daquelas concepções equivocadas sobre os povos indígenas catalogadas por Zamboni e Bergamaschi (2009), que infelizmente ainda são repassadas entre a sociedade. Nesta etapa, os alunos deverão chegar ao entendimento distinto ao considerar que estes grupos têm organização própria, diversidade em costumes, tradições e formas de se comunicar distintas e alguns traços de semelhança quando se trata a história da *Terra de Makunaima*, demonstrando a semelhança quanto ao processo de contato com os colonizadores, ao serem estereotipados como um só povo, escravizados e subalternizados.

Contudo, é sabido que, mesmo preocupando-se em contemplar a diversidade de povos indígenas notável em Roraima, o RECEM/RR acaba por desconhecer algumas das etnias encontradas no Estado ao abordar a existência de apenas “três línguas e oito povos”, sendo que o Estado de Roraima conta com uma diversidade indígena de 10 povos catalogados. Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a diversidade dos povos indígenas em Roraima nos próprios acervos bibliográficos, sendo que alguns grupos são desmerecidos e negados na elaboração de documentações oficiais que explicitem suas existências.

Muitas propostas curriculares acabam por desconhecer a realidade dos povos indígenas, embora singelamente estas busquem nortear os estudos para aplicabilidade dos conhecimentos sobre estes. A política desenvolvida pelo RECEM/RR às vezes se torna contraditória e se mostra, claramente, como um campo de debate com a aparição de projetos diferentes, o que acarreta alguns equívocos no material apresentado. Contudo o RECEM/RR tem no nível de discurso educacional uma perspectiva multicultural.

No último ano do Ensino Médio o aluno deverá estar capacitado para compreender a história e cultura dos povos indígenas e seus movimentos sociais de reconhecimento. Este aluno deverá sair do contexto escolar com uma perspectiva mais esclarecedora quanto ao indígena, uma vez que ao longo dos anos letivos foram sanadas as distorções históricas acerca dos mesmos, e

desfeitos os possíveis estereótipos existentes e sua mistificação, deixando evidenciadas as contribuições destes povos.

Segundo a lei nº 9.394/96, o Ensino Médio deve ser presidido por uma educação geral formativa, inclusiva e não introdutória, sem a preocupação com a especialização profissional, mas, segundo Bittencourt (2011, p. 117), “tendo como objetivo central, o preparo para o exercício da cidadania”. Portanto, o referencial curricular de História tenta cumprir este papel uma vez que este procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de conceitos históricos que incluem a história dos povos que compõem a diversidade étnica do Brasil.

Entende-se que o referencial curricular de História está alinhado com o disposto na lei nº 11.645/08 ao tratar os povos indígenas como sujeitos ativos na história do Brasil. Pode-se afirmar, também, que está em conformidade com o exposto na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2012, p.3) no “artigo 9º alínea d)” ao lembrar que o estudo da História e Cultura e Indígena, deverá ser abordado *no âmbito de todo o currículo escolar*, em especial na área de História do Brasil, constatando-se assim que o referido referencial contempla os conteúdos que tangem o estudo da cultura e história indígena em todos os anos do ensino médio, conforme explicitado nos três quadros exposto acima.

É interessante frisar que, conforme Bittencourt (2011), estas mudanças estarão indo ao encontro da necessidade vigente uma vez que,

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, e cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se poder discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre “a seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas devem-se verificar as “tradições escolares” que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos. (BITTENCOURT, 2011, p. 99)

No que se refere aos novos rumos e renovações curriculares para o ensino da disciplina de História no Ensino Médio em Roraima, o referencial aparenta ser uma proposta assertiva, pois se acredita que o processo de mudança deva partir de legislações educacionais que visem superar toda e qualquer expressão de preconceito e discriminação na sociedade, e devem ser implementadas nos currículos para dar conta de responder as indagações sobre “a seleção

cultural”, o significado e o alcance das mudanças que de tais propostas curriculares almejam chegar.

Firma-se, nesse ponto, o interesse em verificar como o currículo dessa parte diversificada vem sendo desenvolvido, com base nas Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, pois estas contribuem para a organização curricular e formas de oferta:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (grifo nosso) (BRASIL, DCNEM, 2012)

No referencial da disciplina de História foi realizada uma redefinição estrutural da parte diversificada, vista como um todo integrado evitando, por certo, a fragmentação curricular entre a Base Nacional Comum e Parte diversificada, devendo essa ser desenvolvida no conjunto dos conhecimentos e atividades curriculares de todas as disciplinas. Pode-se dizer que a disciplina de História no conjunto de seus conhecimentos constitui uma parte diversificada a ser destinada aos conhecimentos regionais e locais.

Ao ser elaborado os roteiros de análise da temática indígena chegou-se a compreensão que o referencial curricular para a disciplina de História está alinhado com as demandas colocadas pela lei nº 11.645/08 e as legislações educacionais pertinentes, inclusive a Resolução nº 2/2012 que definiria as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, promulgada no início do ano em que a proposta do RECEM/RR foi concebida.

As considerações a respeito do documento analisado exprimem que a temática indígena não está apenas contemplada no RECEM/RR nos três anos do ensino médio, mas, além disto, ela está atrelada aos 4 pilares elencados e acompanha todo o percurso histórico que será abordado na disciplina de História para o Ensino Médio Regular, tratando de situar a história dos povos indígenas anterior a chegada dos colonizadores e demonstrando que estes foram sujeitos ativos com suas contribuições ao longo da história do Brasil, chegando aos dias atuais.

Dispondo do apoio das considerações dos autores inseridas ao longo deste texto dissertativo, no intento de embasar a compreensão dos diferentes sentidos atribuídos aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, bem como a análise realizada do documento, interessa informar que a perspectiva encontrada no referencial curricular da disciplina de História

está alinhada à perspectiva multiculturalista, contudo gera a possibilidade de um novo repensar que assegure a produção de estratégias de inserção de abordagens sobre a temática indígena na escola de Ensino Regular.

Discute-se para tanto as possibilidades do RECEM/RR em suas abordagens conceituais acerca dos povos indígenas na disciplina de História, e para isto reexaminamos os ensinamentos de Bergamaschi (2012, p.62) ao afirmar que as práticas pedagógicas devem levar em consideração que os povos indígenas têm pluralidade de histórias, línguas e culturas, sendo imprescindível que “se reconheça as dinâmicas culturais, as transformações e a historicidade de cada povo em particular, que, [...] vem se transformando ao longo da história, dinamizando seus processos de identificação dos povos indígenas como partícipes da e na história do Brasil”, em todos os tempos históricos e espaços.

Nesse sentido, segundo a autora é preciso “estudar o passado dos povos indígenas; e não os indígenas no passado”. Os referenciais da disciplina de História adotaram esta postura afirmativa ao evidenciar que os povos indígenas têm suas histórias e passado próprios; no entanto, também partilham da história do Brasil, inclusive no presente, por isso tratou-se de destacar também a importância de considerar a contemporaneidade, a atualidade desses povos através de seu arcabouço de conteúdos previstos a serem abordados.

Verifica-se, no entanto, que para a possibilidade de se falar de uma implantação de uma educação intercultural, esta deverá ser operacionalizada não somente pela lei, que é atributo do estado, mas também de organizações, entidades ou segmentos específicos de uma sociedade que possam definir e defender uma educação intercultural. Contudo, somente o Estado tem poder para implementá-la, colocá-la em prática, através do planejamento. Em outras palavras, “a educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e acredita” (D’ANGELIS, 2012, p.82), ou seja, na sociedade a educação escolar reflete muito das diferentes opiniões, crenças, valores que as pessoas ou grupos adotam.

D’Angelis, (2012) lembra ainda que é preciso não fazer confusão nas expressões usuais “somos todos iguais perante a lei” e “não se deve fazer acepção de pessoas”, normalmente empregadas no cotidiano para efetivar a ideia que as pessoas são iguais, quando não são. Muitas são as diferenças que existem na sociedade, e não reconhecê-las como reais seria, para o autor, uma dificuldade de compreensão da realidade. O autor lembra ainda que da mesma forma, deve

se pensar a proposição (legítima) de que se tratar as pessoas com igualdade não significa tratá-las de forma igual. Para ele em muitos casos, a única garantia da igualdade é o tratamento diferenciado. No caso dos povos indígenas estes nem sempre tem as mesmas oportunidades de educação na sociedade uma vez que são pressionados a se adequarem a um modo de vida que antes não lhes eram comuns. As confusões conceituais (e políticas), no entanto, levam a “propostas ridículas” como a chamada “inclusão” alegando a necessidade de “tratamento igual” no currículo escolar.

Entende-se a partir de D’Angelis (2012, p.76) que a escola não pode ser concebida como redentora da sociedade, e tampouco “a mola da transformação revolucionária da sociedade dividida em que vivemos, e muito menos o será na relação da sociedade indígena com o conjunto amplo da chamada sociedade brasileira”. Contudo, isso não significa dizer que a escola não tenha um papel importante de formação dentro um projeto político mais amplo de sociedade.

O autor defende que o projeto político pode ser entendido como “um plano de futuro para uma sociedade; um plano de futuro idealizado e defendido por um grupo de pessoas dentro dessa sociedade” (D’ANGELIS, 2012, p.85), sendo necessária, segundo o autor, a implantação de projetos revolucionários, que são os projetos que não querem conservar as coisas como estão, nem simplesmente fazer “reformas”, mas querem profundas mudanças na sociedade com o plano de construir um ideal de sociedade diferente.

Os aspectos relacionados a uma provável mudança na sociedade por intermédio da educação a partir do que foi colocado no RECEM/RR são concebidos conforme o entendimento firmado a partir dos estudos de Candau (2012), pois, considera-se que o RECEM/RR poderia viabilizar a efetivação de uma educação intercultural por intermédio de articulações de projetos de políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais no contexto educacional do referencial da disciplina de História para a concretização de uma sociedade diferente da atual, ou seja, mais democrática.

Neste íterim o RECEM/RR em seu texto, reitera que seu objetivo é embasar possibilidades para a construção de conhecimentos a partir de sua observância numa perspectiva apoiada nos ensinamentos de Paulo Freire que o professor não deverá apenas transferir conhecimentos, mas, criar possibilidades ao aluno para sua própria construção.

A condição de incorporar no ensino a história e a cultura indígena, nos tópicos relacionados à disciplina de História, auxilia a desconstrução de estereótipos formados sobre os

indígenas, e colaboram na retratação das informações distorcidas. Vale lembrar que a luta indígena parte do grande princípio e fundamento do movimento indígena que são “o direito à diferença, e que o respeito à diferença não admite discriminações no atendimento aos direitos básicos de todo cidadão e de todo grupo social, inclusive no acesso e amparo a lei” (D’ANGELIS, 2012, p.77).

Neves (2013) atribui a lei nº 11.645/08 o amparo que auxilia a possibilidade formativa no interior dos currículos escolares, na medida em que, por meio da reflexão que a lei visa oferecer, permite um aprofundamento e melhor conhecimento da condição atual dos povos indígenas. O RECEM/RR evidencia as relações entre a educação e a cultura, compreendendo sua indissociabilidade na construção do projeto de currículo incluídor e respeitador das diferenças.

Os estudos de Silva (2014) quanto à temática indígena em sala de aula corroboram para análise dos desafios e impasses criados a partir da lei nº 11.645/08 no RECEM/RR, onde considerou que a possibilidade de respeito e o reconhecimento das sociodiversidade expressadas pelos povos indígenas no âmbito escolar são conquistas pelo reconhecimento legal de direitos específicos e diferenciados que exige um repensar sobre a história do país, e renovam as discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasileira e da “identidade nacional”, com intuito de desfazer qualquer equívoco ou confusão que ocorre quando se fala da temática indígena.

O autor acrescenta que no ensino da temática indígena deverão ser realizadas reflexões sobre os povos indígenas nas escolas de Ensino Regular passando assim a atender as exigências da lei nº 11.645/08. Contudo alguns erros têm ocorrido, um deles é a inclusão errônea da disciplina Educação Indígena, quando o correto para atender a demanda da lei seria o ensino da temática indígena, o que abarcaria de forma clara os princípios históricos e culturais a serem estudados.

Tendo como pano de fundo o RECEM/RR na educação, para que seja feita a relação entre “multiculturalismo” e o “interculturalismo”, a tendência teórico-metodológicas seguida pelo RECEM/RR nos textos educacionais está alinhado com a perspectiva multicultural em atenção a relação dos ensinamentos assegurados quantos aos povos indígenas no currículo da disciplina de História.

O RECEM/RR intitula-se como uma “sinfonia inacabada”, cabendo aos demais colaboradores da educação promoverem a continuidade dos debates no sentido da aplicabilidade

dos conceitos propostos por ele, com o propósito de conduzir professores e alunos para o raciocínio de que o currículo não é apenas “conteúdos a serem passados aos alunos” mas é visualizado como uma possibilidade de abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo.

A proposta de análise do RECEM/RR objetivou considerá-lo como um dos documentos fundamentais ao qual os professores deveriam ter acesso e sobre os quais devem promover debates com seus pares. As propostas curriculares são documentos oficiais que exigem procedimentos específicos com propostas curriculares bem delineadas.

Para tanto, foi realizada nesta pesquisa a análise externa do RECEM/RR inserindo neste aspecto quando e por quem a proposta foi elaborada; sob qual governo e quais políticas públicas, como foi composta a equipe de elaboração, professores da rede e das universidades e técnicos das secretarias de educação; e realizou-se a análise interna do documento quanto à estrutura da proposta geral; partes integrantes, introdução, apresentação dos métodos; destacando o referencial curricular da disciplina de História nas produções de estratégias de inserção de abordagens educacional sobre a temática indígena na escola de Ensino Regular pautadas numa perspectiva de análise a partir da introdução da lei nº 11.645/08.

Cabe lembrar ainda que, conforme o RECEM/RR (2012), a adequação nas escolas de Ensino Médio Regular em Roraima para os princípios colocados por este novo referencial deveria ocorrer em dois anos

(...) a partir da data da publicação deste referencial para adequarem seus projetos políticos pedagógicos e, com a efetiva participação da Secretaria Estadual de Educação e Desporto, por meio de uma equipe permanente de assessores pedagógicos da Divisão de Ensino Médio e Educação Profissional, promoverem atualização e acompanhamento da ação docente quanto à sensibilização e implantação do novo referencial. (RORAIMA, 2012a, p. 74)

Percebe-se, portanto, para que seja realizado o processo de adequação que atendam as diretrizes do RECEM/RR bem como os ditames assegurados pela lei nº 11.645/08 nos projetos pedagógicos e planos de ensino, será necessária a realização de acompanhamento e conscientização junto a todos que compõem o cenário escolar, o que deverá facilitar o entendimento desta demanda. Conforme destaca Bittencourt (2011, p. 101), os currículos deverão situar o “significado político e social, e essa dimensão precisa ser entendida para determinarmos

o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea”.

Por considerar que o RECEM/RR visa por intermédio de articulações de projetos de políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais no contexto educacional do referencial da disciplina de História para a concretização de sociedades mais democráticas, entende-se que este tem por vezes pretensões de viabilizar a efetivação de uma educação intercultural, contudo como ele mesmo ressalva, este se constitui uma “sinfonia inacabada”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
Mas lutamos para que o melhor fosse feito,
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, Graças a Deus,
Não somos o que éramos.

Martin Luther King

Na composição deste texto dissertativo analisou-se os conceitos de cultura, multiculturalismo e interculturalidade aplicados a educação e pretendeu-se revisar alguns aspectos relacionados a lei nº 11.645/08 que possibilitou fundamentar a análise documental do RECEM/RR no que tange a temática indígena inserida na disciplina de História e verificou-se a viabilidade de se discutir educação intercultural a partir do discurso emanado do referencial.

As pesquisas foram direcionadas conforme o entendimento embasado nos estudos dos diversos autores abordados para fundamentar os conceitos de cultura e seus desdobramentos, relacionando-os com o tema educacional. E principalmente tratou-se de fazer uma distinção entre o multiculturalismo e a interculturalidade na educação, firmando o entendimento que, a partir dos estudos realizados sobre o multiculturalismo este estaria no nível de discurso documental disposto apenas a dar ênfase no reconhecimento das diferenças e, para esse fim garantiria apenas a possibilidade de expressão das diferentes identidades culturais presentes no contexto escolar. Com o entendimento que somente a partir deste reconhecimento os diferentes grupos socioculturais poderiam manter suas matrizes culturais de base.

A interculturalidade no espaço escolar deve levar em conta a especificidade das culturas e as relações dos povos indígenas neste espaço e como os indivíduos se articulam para lidar com as diferenças. Para tanto, entende-se que é necessário possibilitar no âmbito escolar a construção de conhecimentos e valores. Conforme Freire (2000, p.66), “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Concorda-se com os ensinamentos de Repetto (2015) ao utilizar-se do termo interculturalismo não se referindo apenas à “idéia de diálogo entre as culturas”, mas enfatiza-se as relações sociais históricas que analisam as condições indispensáveis ao diálogo que muitas vezes é conflitante. No entanto, a partir do encontro intercultural entre grupos e, apesar do conflito que muitas vezes está presente, a aprendizagem que se produz deve-se sempre se dar para ambas as partes.

Ao evidenciar as contribuições dos povos indígenas pertinentes à história do Brasil promove-se no âmbito escolar a desconstrução de imagens estereotipadas e mecanismos de preconceito e discriminação que ainda perpassam na sociedade e acabar por inferiorizar os distintos.

Fica restado que o aspecto legal do processo de comunicação intercultural está conectado com lei nº 11.645/08 que comissiona as escolas a transformarem a temática indígena com temas fundamentais para a formação do povo brasileiro com uma abordagem reflexiva em conteúdos de aprendizagem a serem repassados para todos os jovens no Ensino Médio Regular. Esta abordagem legal possibilita um repensar das possibilidades pedagógicas de valorização de referenciais culturais que mobilizem e contribuam no entendimento da diversidade brasileira.

Foram examinados os desafios vivenciados para a inclusão da temática indígena no Ensino Regular, incorporando a lei nº 11.645/08 como uma das respostas às práticas sociais discriminatórias no intento de minimizar situações de isolamento.

Percebe-se a necessidade da elaboração de políticas educacionais efetivas por parte dos governos que auxiliem e proporcionem reconhecimento, valorização e condições dignas de funcionamento que correspondam ao esforço e realizações que a escola pública e os sujeitos do currículo compreendem, assumem e defendem como marcas culturais de seus currículos.

Algumas propostas pedagógicas curriculares já desenvolvem a concepção de um currículo intercultural e reconhecem conhecimentos e metodologias de aprendizagem diferenciada da cultura dita comum, resultado das importantes etapas alcançadas na batalha por reconhecimento e aceitação dos conhecimentos das culturas, principalmente as indígenas, em nível regional e nacional.

Ficou entendido também após a análise que o RECEM/RR assume a responsabilidade em articular uma sociedade mais democrática a partir da educação no momento que este se propõe a colocar em evidência a história dos povos indígenas contextualizando-a na história do

Brasil em todo seu plano de ensino da disciplina de História, o que induz a promoção de políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais no espaço escolar. Podendo, portanto afirmar que este tem em seu discurso pretensões para a efetivação de uma educação intercultural, contudo o RECEM/RR está no nível de discurso documental disposto apenas a dar ênfase no reconhecimento das diferenças garantindo espaços que possibilitem a expressão das diferentes identidades culturais presentes no contexto escolar.

O texto constitui uma nova forma de tratamento à política educacional na medida em que estabelece os conteúdos que devem ser trabalhados na escola relacionados à educação na perspectiva intercultural.

Compreender e valorizar as discussões sobre as culturas no currículo, suas lutas, valores e perspectivas pode ajudar a melhor localizar as diferenças ainda existentes e repensar a escola como espaço de vivências culturais que, mutuamente, constroem a cultura escolar via prática do currículo.

Entendendo a interculturalidade como um movimento concreto que, conforme explica Canclini (2007, p.17), remete “à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca”, foi possível evidenciar alguns movimentos que o RECEM/RR vem destacando para efetivar um diálogo mediado no ambiente escolar. Foi argumentado também que para existir a interculturalidade é necessário que se tenha vontade de se reconhecer e aceitar a heterogeneidade. Como afirmado, essa relação implica em negociações, conflitos e empréstimos recíprocos e requer a construção de um patrimônio para o diálogo intercultural.

No decorrer da história, num intenso processo de interação com as sociedades nacionais, processo que inclui a escola, os povos indígenas construíram um patrimônio que lhe permite hoje apontar os espaços políticos necessários para manter uma vida digna. São movimentos que, aos poucos, vão conferindo outras possibilidades para a temática indígena na escola de Ensino Regular, deixando patente que é importante ensinar na perspectiva da história e cultura desses povos. O RECEM/RR responde as solicitações da lei nº 11.645/08, contudo pode-se dizer que há itens imprescindíveis na implementação dos estudos sobre a temática indígena nas escolas de ensino regular em Roraima que deverão ser implementados pelos próprios professores e alunos.

Destaco, em primeiro lugar a necessidade de considerar a diversidade de povos que compõem a diversidade e distanciando-se das generalizações que a palavra “índio” ainda suscita

em alguns discursos, assumindo nas práticas pedagógicas a pluralidade de histórias, línguas e de culturas, sendo imprescindível o reconhecimento das dinâmicas culturais, as transformações e a historicidade de cada povo em particular, que, assim como outras sociedades, vem se transformando ao longo da história, dinamizando os processos de identificação dos povos indígenas como partícipes da e na história do Brasil em todos seus tempos e espaços.

Nesse sentido, acredita-se nos princípios colocados por Bergamaschi (2012) de que só a partir do entendimento de que é preciso estudar o passado dos povos indígenas, e não os indígenas no passado, se adotará uma postura afirmativa de que esses têm histórias e passado próprios. Além disso, também partilham da história do Brasil, inclusive no presente. Assim, se destacará a importância de se considerar a contemporaneidade, a atualidade de cada um desses povos.

Nesta análise foram deixados em evidência os limites que a sociedade tem em constituir um patrimônio para interculturalidade, pois conquanto se percebam tênues movimentos e práticas escolares para a efetivação desta no contexto do Ensino Regular, ainda estamos aquém do necessário para dialogar dignamente com os povos indígenas. Além disso, estes estudos mostram uma documentação ainda em construção, no caminho para uma legislação imaginada que dê conta de promover as mudanças necessárias.

A pesquisa demonstrou que o primeiro passo já foi dado, contudo ainda existe um longo caminho para que a lei nº 11.645/08 seja efetivamente observada nos materiais educacionais das escolas do estado do Roraima. Entretanto, se em relação a implementação da lei já podemos apontar alguns avanços, é inquietante perceber que por muito tempo as propostas nas políticas educativas para a perspectiva intercultural somente são voltadas para os povos indígenas que precisam aprender a lidar com a sociedade nacional.

Os setores governamentais devem orientar e capacitar os professores para o ensino da cultura e história indígena, balizando projetos e proposta que assumam uma relação intercultural para com os povos indígenas evidenciando as contribuições e suas expectativas mediante a sociedade.

No plano federal, não existem políticas ou instâncias de acompanhamento e supervisão da aplicação da lei nº 11.645/08. Aliás, são poucos os fomentos para a produção de materiais que auxiliem professores a abordarem de forma mais completa a temática indígena em sala de aula, sendo que ainda são poucos os textos de orientação.

No estado de Roraima as dificuldades ainda são maiores quando se fala em documentos de apoio ao professor sendo evidenciado pela a autora enquanto pesquisadora as dificuldades para obtenção do RECEM/RR, o documento público indispensável que deveria ser disponibilizado em fácil acesso para todos.

Além dos limites é igualmente importante apontar as conquistas que também estão em jogo no reconhecimento e implementação da lei nº 11.645/08, sendo o RECEM/RR uma dessas conquistas no que tange a inclusão da temática indígena. Se, por um lado, reconhecemos os desafios da inclusão da temática indígena na escola, por outro, destacamos o ambiente oportuno em Roraima para esta inclusão uma vez que o Estado visivelmente, segundo IBGE (2012), demonstra grande quantidade de povos indígenas na área urbana que, agregado com a diversidade étnica e cultural respalda com enfoque os desafios vivenciados pelos povos indígenas e os avanços e conquistas fortalecendo as possibilidades para atenção as questões destes povos.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem péias**. Lisboa: Teorema, 2004.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa.(Org.) . **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo, SP: Summus. 31-48 p. 1998.

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na antropologia brasileira: de Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira**. Recife: Ed. UFPE, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana, CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 43-72, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Revista Currículo sem fronteiras**. v.12 p. 53-69. jan. abr. 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96**. Brasília, MEC. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. _____. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2003.

_____. **Convenção nº 169 sobre os povos indígenas e tribais em países independentes e resolução referente à ação da OIT sobre os povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2005.

_____. **Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> . Acesso em: 28 agosto de 2016.

_____. **Projeto de Lei nº 433/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais**: questões e buscas. **Múltiplas Leituras**, v.2, nº1, p. 09-81, jan/jun. 2009.

_____. (Org.). Educação **Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. In: Título do livro. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2007.

_____. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. Tradução Heloisa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade:** ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

_____. **A sociologia do Brasil indígena.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1978.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Mauro Cezar, Coelho, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a formação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003. In: **O ensino de história em questão:** cultura histórica, usos do passado. Orgs, Rocha, Helenice, Magalhães, Macedo, Gondijo, Rebeca. – Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 283-304. 2015.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Org. **História dos índios no Brasil.** São Paulo. Cia das Letras.1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. In: Pizarro, Ana (Org.). **América Latina:** palavras, literatura e cultura. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p. 151-172.

_____. O futuro da questão indígena. **Revista Estudos Avançados.** v. 8, n. 20, p.121-136, 1994.

_____. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP. Curt Nimuendajú, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. FUNASA. Coordenação Regional de Roraima. **Relatório de Gestão 2007. CORE/RR**: gestão administrativa. Boa Vista, 2007. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/10/RELATORIO-DE-GESTAO-RR-2007.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

GEERTZ, Cliford. **Interpretação das culturas**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

_____. **Saber local**: novos ensaios em Antropologia. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Sociais**. Marilene de Paula, Rosana Heringer (Orgs). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História Nacional. Rio de Janeiro. **Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, 1988.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benze (orgs.). **A temática indígena na escola** : novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz. Prefácio. A tolerância e os povos indígenas: a busca do dialogo na diferença. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; Org. . **Povos indígenas e tolerância**: construindo praticas de respeito e solidariedade. São Paulo. Edusp, 2001.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese. 2008. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. São Paulo. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio Janeiro, 2012. Disponível em:
<http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União - 28/08/2015. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos Antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LIBÃNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola Pública**: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 27 ed. São Paulo: Edições Loyola, , 2012.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: **Superando o racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005. Disponível em:
<<http://etnicoracial.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MELO, Luciana Marinho de. A formação sociocultural de Boa Vista – Roraima e os povos Macuxi e Wapichana da Cidade: Processos históricos e sentidos de pertencimento. Revista **Textos&Debates**, Boa Vista, n.23, p. 115-133, jan./jun. 2013

MAGALHÃES, Marcelo (Org.) [et al.]. **Ensino de historia**: usos do passado, memória e mídia – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. (Junia Sales Pereira – Da ruína à aura: convocações da África no ensino de historia 187 – 206)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (Org.). **Pesquisa em ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo Intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/08 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista P@rtes.** São Paulo, maio 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/#.Vxv3YUfTzIU>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima:** da normatização à prática cotidiana / Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento. – Recife: O autor, 2014. TESE.

REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a.

_____. Universidade e Interculturalidade. In: REPETTO, Maxim; NEVES, Leandro Roberto; FERNANDES, Maria Luiza (Org.). **Universidade inconclusa:** os desafios da desigualdade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008b, p. 33-54.

_____. Maxim. Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos e Debates,** Boa Vista, v. 22, p. 13-30, 2012.

_____. Maxim; CARVALHO, Fabíola. Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. **Desacatos** (CIESAS), México, v. 48, p. 50-65, 2015.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de História em questão:** cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PALADINO, Mariana;RUSSO . **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RORAIMA. Governo do Estado de Roraima. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Departamento de Educação Básica. Divisão de Ensino Médio e Profissional. **Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio**: Roraima. Boa Vista, 2012a.

RORAIMA. Governo do Estado de Roraima. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Departamento de Educação Básica. Divisão de Ensino Médio e Profissional. **Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio**: Roraima. Boa Vista, 2012b.

RORAIMA. Lei Complementar nº 041. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências**, de 16 de julho de 2001

SAHLINS, Marshall David, 1930. **História e cultura**: apologias a Tucídides / Marshall Sahlins; tradução de Maria Lucia de Oliveira. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Toward a multicultural conception of human rights**. Zeitschrift für Rechtssoziologie, nº 18, p.1-14, 1997. (artigo *scielo*)

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. **Política e poder na Amazônia**: o caso de Roraima (1970 – 2000). Boa Vista: Editora da UFRR, 2003.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **Diversidade etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como conteúdo curricular**. 2012, 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, José de Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 29 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. Moto, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/08. **Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 21-37, 2014. (ISSN 1518-3394). (Dossiê Histórias Indígenas).

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas, **Direito fundamental à Educação Indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. **Indígenas Urbanos de Boa Vista/RR: Aspectos de Migração e Estado de Pobreza**. I Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras: as fronteiras da interdisciplinaridade e a interdisciplinaridade das fronteiras. Anais. Boa Vista: EDUFRR, p. 103-114, 2012.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra 1777 a 1980**. 239 p. 2003. Tese. (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ZAMBONI, Ernesta, BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação**. 17. COLE, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.